Képzés és Gyakorlat

2007.3.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

5. évfolyam 2007. 3. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, CEU Közp-Európai Egyetem/Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületeik körébe tartozó tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban, és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 40 000 n. A *Tanulmányok* rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit figyelembe véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manuel of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanuelofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com.

TARTALOM

TANULMÁNYOK 3

Kovács Zsuzsa: A tanulás önszabályozása,
és az iskolai hatékonyságról vallott tanulói elképzelések
az egyes iskolaszinteken 3

Tókos Katalin: Serdülők önmagukról alkotott képe
éntörténeteik, önjellemzéseik tükrében – narratív
megközelítésben 20

Balázsovics Mónika: A hallgatói létszámok alakulása és a hallgatók
továbbtanulási motivációi a felsőoktatásban 35

Lázárné Szanádi Csilla: A magyarországi bencés rendi gimnáziumok
könyvtártörténete Trianontól az államosításig 48

KÖZLEMÉNYEK 60

József István: Szupervíziós folyamatelemzés egy konkrét eset
tükrében 60

Arapovics Mária: Az oktatási célú nonprofit szervezetek a statisztika
tükrében 73

Viczay Ildikó–Kontra József–Macejková Yvetta: A motorikus
koordináció vizsgálata szlovákiai magyar óvodások körében 88

Szilvási Zsuzsanna: A második idegen nyelv oktatása Dániában 94

Sebestyénné Kruciho Ilona: Diákönkormányzatok a 16–17. századi
református kollégiumainkban 102

Dombi Mária Adrienn: Egy 19. századi pedagógus, Gáspár János 107

SZEMLE 114

Konferencia a humorról (Pálfi Melinda) 114

KÖNYVISMERTETÉSEK 116

Varga László, A pannonhalmi egyházmegye népiskolái a XIX–XX. században Budapest: METEM, 2007. (Fehér Katalin) 116

Kelemen Elemér, A tanító a történelem sodrában, Pécs: Iskolakultúra, 2007. (Pálfi Melinda) 120

Dr. Nagy Andor József, Médiaandragógia – A médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában, Budapest: Urbis Kiadó, 2005. (Földi Barbara–Abonyi Dávid) 122

TANULMÁNYOK

KOVÁCS ZSUZSA

A tanulás önszabályozása, és az iskolai hatékonyságról vallott tanulói elképzelések az egyes iskolaszinteken

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája, de az OECD által megvalósított PISA 2000, 2003-as vizsgálatok eredményeinek következtében a tanulás, a tanulást meghatározó tényezők rendszere egyre inkább a kutatások középpontjába került. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulási tevékenység korszerű megközelítéséhez, az eredményes iskolai tanulásszervezéshez elengedhetetlen az iskolai tanulás folyamatának, illetve az azt meghatározó alapvető tényezők összefüggésrendszerének és különbségképző hatásának a megismerése. Az ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszékének tanárai és doktorandusz hallgatói[1] a hasonló kutatási szakterület és érdeklődés következtében egy kisebb kutatócsoportot hoztak létre, amely munkája során célul tűzte ki, hogy egy műhely jellegű kutatás keretei között megpróbálja feltárni és megismerni az általános és középiskolás, illetve a felsőoktatásban tanuló diákok tanulási sajátosságait. A kutatómunka alapvetően az eredményes tanulás sajátos értelmezéséből indult ki. Az eredményes tanulás saját megközelítésünkben aktív tudásépítés, amely a megértést, az értelmes feldolgozást segítő, az önálló tanulást irányító és szabályozó tanulási stratégiák, technikák használatára épül, valamint társas és interaktív, nem elvonatkoztatható attól a kontextustól, amelyben létrejött. A tanulási sajátosságok mindazon tényezők komplex rendszerét jelenti, amelyek jellemzően a tanulási tevékenység sajátjai, és ennek következtében jelentősen meghatározzák a tanulók iskolai eredményességét. Korábbi tanulással foglalkozó kutatási eredmények, szakirodalmi vonatkozások alapján megpróbáltuk körülhatárolni azokat a tanulási sajátosságokat, amelyek véleményünk alapján jelentős szerepet játszhatnak a tanulási tevékenység sikeres vagy éppen sikertelen megvalósulásában. A kutatás megvalósításához kérdőíveket dolgoztunk ki, amelyek segítségével a következő tanulási sajátosságok feltárására törekedtünk: tanulási motiváció, tanulási stratégiák, stílusok és az önszabályozó tanulás. A tanulmány a kutatási eredmények önszabályozó tanulásra vonatkozó adatait mutatja be, majd kitér az önszabályozás és a tanulói énképek sajátosságai, az iskolai teljesítmény önértékelése valamint a tanulási kudarcok feltételezett okai közötti sajátos kapcsolatrendszerre is.

---

[1] A kutatócsoport 2003-ban alakult, tagjai: Falus Iván, egyetemi docens; Golnhofer Erzsébet, egyetemi docens; Ollé János, egyetemi tanársegéd, Fischer Andrea, egyetemi adjunktus; Kovács Zsuzsa, PhD hallgató

Az önszabályozó tanulás a nemzetközi szakirodalom egyik legfontosabb szakterületévé nőtte ki magát, annak ellenére, hogy vizsgálata alig egy évtizedes múltra tekint vissza. Gyors térhódítása nem meglepő, hiszen a kutatók egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak az önszabályozó tanulási képességeknek, attitűdöknek az élethosszig tartó tanulás eredményes megvalósításában, ezért a kezdeti elemző, feltáró kutatások köréből a hangsúly lassan már áttevődött a fejlesztő kísérletekre is. E fogalomrendszer a neveléslélektani kutatások területén már korábban kutatott elemekből alakult, kezdetben a tanulási stratégiák kutatása és fejlesztési törekvései voltak a kutatások középpontjában, majd egyre fontosabb lett a tanulás motivációs és érzelmi oldala is, míg a kutatások köre kibővült, az osztálytermi környezet illetve a stratégiák tartalma is fontos elemévé vált az iskolai tanulás kutatásának. A kutatási eredmények már több komplex tanulásértelmezés kialakulását vontak maguk után, ezen értelmezések egyike az önszabályozó tanulás fogalomrendszere.[2]

Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezéreli, kontrollálja,[3] mutathatnánk be röviden és tömören, bár a pedagógiában a fogalom értelmezése még nem egyöntetű, számos elméleti konstrukció alakult ki magyarázatára. A tanulók önszabályozó sajátosságainak feltárásában a Pintrich által kidolgozott modellre támaszkodtunk, hiszen a kutató nemcsak könnyen átlátható értelmezési keretet dolgozott ki, hanem modelljében igyekezett integrálni a terület kutatási eredményei is.[4] Pintrich az önszabályozó tanulás folyamatát lebontotta területekre és fázisokra, elkülönítve a folyamat lépéseit és a szabályozás tartalmát. Mielőtt az egyes fázisok és területek részletesebb bemutatására térnénk, ki kell emelnünk, hogy a szerző csak a könnyebb értelmezhetőség céljából választotta szét ennyire mesterségesen ezeket a területeket, lépéseket, a tanulás folyamatában általában nehezen elkülöníthetőek az egyes területek, és a lépések sem mindig ilyen sorrendben követik egymást. A modell alapján a tanulási folyamat első lépése a célkitűzés, tervezés, amelyben aktiválódnak a tanuló a feladattal illetve önmagáról kialakult előzetes ismeretei, ezt követi a monitorozás, nyomon követés, mint a feladattal illetve a környezettel szembeni metakognitív tudatosság, a tanuló ekkor azt ellenőrzi, hogy a célnak megfelelően halad-e a feladatmegoldás. Ha problémák merülnek fel, akkor változtatni kell a tevékenység

---

[2] Scott G. Paris és Harry S. Paris, „Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning," *Educational Psychologist* (2001): 2. szám. 89-101.

[3] Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 47.

[4] Paul S. Pintrich, "The roal of goal orientation in self-regulated learning," in *Handbook of Self-regulation,* szerk. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, és Moshe Zeidner, (San Diego: Academic Press, 2000), 451-502.

menetén, ez a mozzanat azonban már a következő fázishoz, a kontrollhoz köthető, amelynek során megtörténik az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása. A folyamatot az önértékelés zárja: a tanuló visszacsatolás útján összeveti teljesítményét a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A szabályozás tartalma négy dimenzió mentén különíthető el (kogníció, motiváció és érzelmek, viselkedés és környezet), ez a megközelítés pedig tágabb keretet nyújt az önszabályozó tanulás értelmezésének. A kognitív tevékenység szabályozása magában foglalja mindazokat a kognitív és metakognitív cselekvéseket, amelyet a tanuló saját kognitív tevékenységének a hatékony irányításában megvalósít. A célkitűzés az önszabályozó tanulás jellemző sajátossága, hiszen szükség van olyan célok megfogalmazására, amelyek kritériumként szolgálhatnak az egész folyamat megfelelő irányításában. A célkitűzést általában az elsődleges és a metakognitív tudás aktiválódása követi, a tanuló olyan meglévő ismeretek után keresgél, amelyek segítenek a feladat értelmezésében, majd megoldásában. A tanulásirányítás következő lépéseként értelmezhető az ún. metakognitív tudatosság, a tanulás folyamatának monitorizálása, annak eldöntése, hogy a célnak megfelelően halad-e a feladatmegoldás. A tanuló eldönti például, hogy megértette-e azt, amit eddig tanult, hiszen ha problémák merülnek fel, akkor változtatni kell a tevékenység menetén, ez a mozzanat azonban már a következő fázishoz, a kontrollhoz köthető, amelynek során megtörténik az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása. Ez a momentum azért is nagyon lényeges, mert az adott feladatnak leginkább megfelelő tanulási stratégia kiválasztása és alkalmazása a kutatási eredmények alapján nagy hatással van a folyamat eredményességére is. A folyamat záró aktusát képezi az önértékelés: a tanulók visszacsatolás útján összevetik teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal, az értékelés eredményképpen alakulnak ki a saját teljesítménnyel kapcsolatos bírálatok, attribúciók, reflexiók.

A motiváció és érzelmek szabályozása már nem annyira kutatott és kidolgozott terület, mint a kogníció területe, a szerző megpróbálta azonban a legtöbb felismerést modelljébe integrálni. A motiváció a tanulás kritikus pontjaként értelmezhető, szabályozása a tanulótól saját motivációs és érzelmi állapotainak a felismerését, tudatos kontrollját feltételezi. A célkitűzés és tervezés fázisában aktiválódnak az önhatékonyságról kialakult nézetek, ennek tartalma pedig nagymértékben meghatározza, hogy a tanuló mekkora érdeklődéssel, kedvvel fog neki egy adott feladat megoldásának. A feladat nehézségéről kialakult elképzelés összekapcsolódik annak értékességéről, hasznosságáról kialakult szubjektív véleménnyel, ezek is alapvetően befolyásolják a tanuló feladatmegoldásban megjelenő motiváltságát. A monitorozás fázisában a tanuló tudatosítja saját érzelmi állapotait, adott esetben félelmeit, szorongását, annak érdekében, hogy azon tudatosan változtatni tudjon, olyan motivációs stratégiákkal, amelyek segítik a tanulót érdeklődésének, kitartásának a fenntartásában, viselkedésének adaptív változtatásában. Wolters

kutatásai[5] tárták fel azokat a motivációs stratégiákat, amelyeket gyakran használnak a tanulók a motivált állapot fenntartásához, ilyen eljárások az érdekessé tétel, amely során az elvégzendő feladatot próbálja a tanuló érdekessé, játékossá tenni, a következmények számbavétele, mint ösztönző eljárás, vagy a célorientáltságának megfelelő belső beszéd, amely segítségével próbálja meggyőzni magát a tanuló a tevékenység folytatására. A tanulás folyamán fellépő stresszfolyamatok észlelése és befolyásolása a helyes irányba, szintén fontos jellemzője a szabályozásnak, a különböző megküzdési stratégiák (coping) használata nagymértékben befolyásolja a teljesítményt, a tanuláshoz való viszonyulást.[6] A tanulási folyamat végén a tanulók reflektálnak a teljesítményükre, érzelmi reakciók, attribúciók alakulnak ki. Az attribúciós szakirodalom kiemelten arra fókuszál, hogy milyen módon lehet oly módon alakítani a tanulók attribúciós stílusát, hogy sokkal adaptívabb értelmezésekkel reagáljanak az teljesítményükre, az elért eredményekre.

A viselkedés szabályozása a szocio-kognitív elmélet sajátosságaként jelenik meg a koncepcióban, mint a viselkedés kontrollja, valamint az idő és az erőfeszítés hatékony menedzselése. A tanulását jól önszabályozó tanuló tehát megfelelően észleli, majd kontrollálja saját viselkedését, ebben pedig társai, a szociális környezet nagy szerepet játszik. A segítségkérés, mint viselkedésszabályozó stratégia is ebbe a kategóriába sorolódik be, a jól önszabályozó tanuló tudja, mikor van szüksége segítségre, és el tudja dönteni kitől milyen jellegű segítséget kérjen azért, hogy megvalósítsa kitűzött céljait. A viselkedés kontrollja szoros összefüggésben van a motivációs stratégiákkal is, hiszen a motiváció szinten tartása feltételezi az erőfeszítés növelését is.

A környezet szabályozása akkor eredményes, ha azt nem a tanár vagy egy külső személy teszi, hanem a tanuló saját céljainak elérése érdekében. Az osztály elvárásainak, értékelési szokásainak, jutalmazási rendszerének az ismerete sokat segít abban, hogy a tanuló e sajátosságoknak megfelelően irányítsa tanulási tevékenységét, megfeleljen a tanár által támasztott elvárásoknak. A környezet kontrollja azért is nehezebb, mert a tanuló nem tudja mindig azt közvetlenül irányítani, a klasszikus osztálytermi helyzetben a tanár tartja kezében az irányítást, a tanulónak alig van lehetősége a hozzászóláshoz. A dominánsan tanulóközpontú osztályokban a gyereknek lehetőségük van részt venni az ilyen szabályozásban, megtervezhetik a csoportfeladat megvalósításának környezetét, szabályokat dolgozhatnak ki az együttműködés irányítására, meghatározhatják az értékelés szempontjait stb.. Az otthoni tanulási környezet megtervezése pontosan tükrözheti, hogy mennyire képes a tanuló saját környezetének tudatos kontrolljára. A bemutatott modell alapján is jól látható, hogy a tanulási folyamat önszabályozása komplex sajátosságrendszert, tu-

[5] Christopher A. Wolters, „The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performances," *Learning and Individual Differences* (1999): 3. szám. 281-299.

[6] Molnár Éva, „Az önszabályozó tanulás," *Iskolakultúra* (2002): 9. szám. 3-16.

dást, képességeket feltételez, amelyek a sajátos szerveződés következtében minden tanuló esetében egyéni tanulási utat eredményeznek.

Kutatásunk során arra törekedtünk, hogy feltárjuk, a tanulók milyen mértékben vannak tudatában saját tanulási tevékenységük szabályozási lehetőségeinek, illetve milyen mértékben törekednek e tevékenység tudatos kontrolljára, szabályozására. Kutatásunkban a szabályozási folyamatok tartalma alapján három szabályozási területet különítettünk el: kognitív szabályozás, motivációs szabályozás illetve a viselkedés szabályozása. A kérdések kialakításakor a Pintrich és Wolters kutatási eredményekre alapoztunk: a három dimenzió mentén azon technikákra, apróbb cselekvésekre kérdeztünk rá, amelyek segítségével megtörténhet a tanulás szabályozása. A következőkben példákat olvashatnak az egyes itemekre, amelyekről a tanulók ötfokú skála segítségével dönthették el, mennyire jellemzi tanulásukat. Kognitív szabályozás: „Tanulás közben ellenőrizni szoktam, hogy emlékszem-e arra, amit addig tanultam." Motivációs szabályozás: „Tanulás közben arra gondolok, hogy ha befejezem a feladatomat, utána azzal foglalkozom, amivel akarok." Viselkedés szabályozása: „Tanulás közben be tudom osztani az időmet". Az egyes kérdéskörök reliabilitásmutatója igen magas, a három területen a Cronbach α értékei a következőképpen alakultak: kognitív szabályozás: 0,82 (16 item), motivációs szabályozás: 0,80 (14 item), viselkedés szabályozása: 0,70 (11 item). Ennek ellenére mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül az önszabályozáskutatásnak nehézségeit: a tanulási folyamat tudatos irányítása megfelelő metakognitív fejlettséget igényel, és problémaként merül fel az is, hogy az egyes tanulási, szabályozási stratégiák ismerete még nem vonja maga után azok használatát és alkalmazását a változatos tanulási helyzetekben.[7] Eredményeink értelmezése során tehát mindig szem előtt tartottuk, hogy az önszabályozás mértékéről vallott tanuló elképzelésekről, véleményekről vannak információink, amelyek nem feltétlenül jelzik a tényleges önszabályozást. A tanulói önszabályozás mértékéről vallott hipotéziseink: a tanulás önszabályozását biztosító technikák, eljárások az évek teltével inkább jellemzik a diákok tanulását, ily módon a felsőbb évfolyamok tanulására inkább jellemző a tudatos önszabályozás.

Tanulási önhatékonyság

A tanulási sajátosságok komplex megközelítése következtében a tanulók motivációs jellemzői a használt tanulási stratégiák, stílusok és a tanulói önszabályozás mellett igyekeztünk feltárni a hallgatók tanulási énképének, a saját teljesítmény önértékelésének sajátosságait is, hiszen csak ezen tényezők összefüggéseiben

[7] Douglas J. Hacker, „Metacognition: Definitions and Empirical Foundations," in *Metacognition in Educational Theory and Practice,* szerk. Douglas J. Hacker, John Dunlosky, és Arthur C. Graesser, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998)

alakíthatunk ki összetettebb képet a hallgatók tanulási tevékenységéről. A tanulás önszabályozása nemcsak a megfelelő tanulási technikák, módszerek eredményes használatától függ, megvalósulására legalább ekkora hatással vannak a tanulók önmaguk hatékonyságáról kialakult elképzeléseik is. A tanulás eredményes irányításához, szabályozásához megfelelő tanulási önismeretre van szükség, hiszen a tanulási feladattal szembekerülve a tanulónak számos ponton mérlegelnie, döntenie kell. Amint azt a Pintrich-modell is jól szemlélteti: a tervezés folyamatában a tanulónak mozgósítania kell az önmagáról és a feladatról kialakult ismereteit, hiszen csak ennek függvényében tervezhet, és kezdődhet el a feladatmegoldás. Az információk első forrása tehát a feladat, a probléma megértése, azt követi a jellemző egyéni pszichés vonások által meghatározott kompetencia mérlegelése, majd a feladat nehézségének megítélése, aztán a releváns tudás mozgósítása segítségével elindul a tanulási folyamat.[8] A saját képességekről alkotott elképzelés erősen befolyásolja a tanulót abban, hogy az adott feladat nehézségi fokát hogyan értékeli, mindez kihat majd a tanulási, problémamegoldási folyamatra is.

A tanulási helyzetekben megélt hatékonyságról vallott elképzeléseknek három forrását különböztettük meg: tanulási énkép sajátosságai, a tanulási kudarcok oki hátterének és az iskolai teljesítmény eredményességének megítélése.

1. A tanulási énkép tartalma. A témában végzett kutatások alátámasztották azokat a feltételezéseket, miszerint az önmagáról pontosabb, reálisabb énképet kialakító tanuló hatékonyabban irányítja, kontrollálja tanulását. A fejlett önszabályozáshoz tehát reális és gazdag tanulási önismeret társul: a tanulási folyamat hatékony, eredményes irányításához nemcsak megfelelő tanulási stratégia-, technika-repertoárra van szükségünk, de azt is tudnunk kell, hogy mikor, milyen körülmények között tudjuk azokat használni. A tanulási tapasztalatok megfelelő értékelése, külső segítséggel történő feldolgozása mind a metakognitív tudást gazdagítja, ezáltal pedig a tanulói énkép differenciálásához is hozzájárul. Kutatásunk során kitértünk tehát a tanulói énkép tartalmi sajátosságainak a feltárására is, azt feltételezve, hogy a tanulói énkép tartalmi sajátosságai, a tanulási önismeret differenciált jellege együtt jár a magas önszabályozási értékekkel. A tanulói énkép sajátosságainak a feltárására egy nyílt végű kérdést alkalmaztunk: „Én olyan tanuló vagyok, aki..."
2. Az iskolai hatékonyságról vallott elképzelések egy másik forrását a tanulási kudarcok oki hátterének a megítélése képezte. A hatékony önszabályozáshoz szükség van egy optimális szintű önhatékonyság-érzéshez,[9] hiszen a tanulók csak ily módon lesznek képesek motiváltak maradni, és

[8] Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 45.

[9] Dale H. Schunk, „Self- Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings," in *Self-Regulation of Learning and Performance,* szerk. Dale H. Schunk és Barry J. Zimmermann, (Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1994), 75-99.

több erőfeszítést kifejteni a tanulási folyamat befejezéséhez. A sikeresség vagy kudarc okainak megítélése is jelentősen befolyásolja az önhatékonyság mértékének az alakulását. A tanuló pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítja, míg a tanulási kudarcokat külső tényezők hatására vezeti vissza, így a külső attribúció kudarc esetében kevésbé megterhelő, mint amilyen a belső lenne. Siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség.[10] Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy az általunk megkérdezett tanulók milyen tényezőknek tulajdonítják saját tanulási kudarcaikat, és milyen kapcsolat fedezhető fel az elképzelések és az önszabályozásról vallott tanulói válaszok között. Feltételezésünk alapján az önszabályozásra törekvő tanulók pontosan felismerik kudarcaik okát, és olyan tényezőt neveznek meg, amelyet tudnak kontrollálni, szabályozni. A tanulói attribúciók feltárásához egy nyílt végű kérdést használtunk: „Mit gondolsz, mi lehet az oka annak, ha valamit nem sikerült megtanulnod?"

3. Úgy véltük, hogy a tanulók önhatékonyságának megítélésében fontos szerepet játszanak az iskolai tevékenységek eredményességéről vallott elképzelések is, ezért kutatásunkban helyet kapott a különböző iskolai tevékenységek önértékelése is. Számunkra az iskolai sikerességről való vélekedés, az, hogy valaki mennyire érzi magát kompetensnek a feladatvégzésben, a változatos iskolai tevékenységekben, lényeges információforrás lehet a tanulási sajátosságokkal való összefüggésben. Az önértékeléstől függ, hogy a tanuló milyen jól illeszkedik a közösségbe, mennyire megbízhatóan tanul, illetve milyen lesz az önkontrollja. Feltételezéseink alapján a tanulók sikeres iskolai tevékenysége szoros kapcsolatban van a tanulási önszabályozással, hiszen a sikeresség vélhetően tudatos tanulói magatartás, irányítás, szabályozás eredménye. A tanulók önértékelésének feltáráshoz egy 6 fokú skálát alkalmaztunk, amelynek két végén a különböző iskolai tevékenységek sikeres illetve sikertelen megvalósításai helyezkedtek el, e skálán kellett, hogy a tanulók elhelyezzék magukat.

A kutatási minta sajátosságai: vidéki és budapesti iskolákból, 508 általános iskolás és 403 középiskolás tanuló töltötte ki a kérdőívet. Mindkét csoport esetében a tanulók fele válaszolt az általunk bemutatott kérdésekre, ezen válaszok képezik az elemzéseink alapját.

[10] Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 66.

1. táblázat

Példák az egyes iskolai tevékenységekre

Nagyon rosszul szoktam szerepelni az órán, pl. ha a tanár kérdez.	1	2	3	4	5	6	Az órákon pl. ha a tanár kérdez, mindig jól szoktam szerepelni.
A dolgozatokat rosszul írom meg, többre is képes lehetnék.	1	2	3	4	5	6	A dolgozatokat jól írom meg, mindent kihozok magamból, ami lehetséges.
Képtelen vagyok azokat a dolgokat megjegyezni, amiket az iskolában tanulunk.	1	2	3	4	5	6	A legtöbb dolgot, amit az iskolában tanulunk, könnyen meg tudom jegyezni.

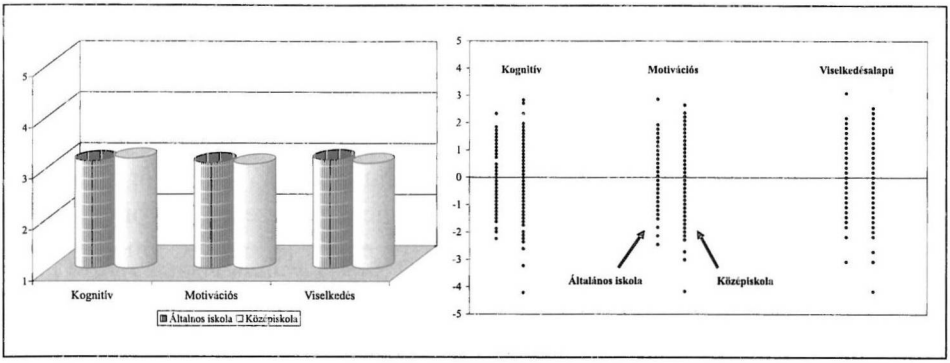
A tanulás önszabályozása az egyes iskolaszinteken

A tanulás önszabályozásáról kapott tanulói vélemények nagyon hasonlóan alakulnak a két iskolaszinten: úgy tűnik, hogy az általános iskolás és középiskolás tanulók is hasonló mértékben és gyakorisággal próbálják meg szabályozni tanulásuk kognitív, motivációs és viselkedésbeli oldalait. Az egyes átlagok közötti eltérések nem bizonyultak szignifikánsnak, az adatok tehát nem támasztották alá azon feltételezéseinket, miszerint az idősebb generáció nagyobb tanulási tapasztalattal, fejlettebb önszabályozással bír, mint a fiatalabbak. Az osztályok átlagainak a szóródása alapján azonban elmondható, hogy a középiskolások átlagai valamivel jobban szóródnak mindhárom szabályozási területen: vannak átlagaiban leszakadó és kiugró osztályok is, ahol úgy tűnik, a szabályozási stratégiákat gyakrabban vagy éppen kevésbé használják a diákok. A tanulói vélemények eltérő és változatos szóródása azt is jelezheti, hogy középiskolás tanulók jobban ismerik tanulási sajátosságaikat, határozottabban elutasítják vagy éppen kedvelik egy adott tanulási stratégia használatát, hiszen az évek múltával egyre több tanulási tapasztalattal rendelkeznek, amelyek hozzásegítik őket, hogy markánsabb véleményt formáljanak saját tanulásukról.

A tanulás szabályozása az adatok alapján hasonló mértékben jellemzi az egyes iskolaszinteket, de ezen belül az évfolyamokat is, ezért továbbléptünk az egyes osztályok szintjére, összehasonlítva az egyes évfolyamokon belül az osztályok átlagait is. A számítások alapján a szabályozás mindhárom szintjén jelentős különbséget tapasztaltunk a 8. illetve a 11. évfolyamon, amelyet a 3. táblázat is jelez.

1. ábra

Az iskolaszint közötti eltérések a tanulás önszabályozása területén



2. táblázat

A 8. és 11. évfolyam osztályainak átlaga között kialakuló különbségek értékei

	8. évfolyam		11. évfolyam	
Szabályozás területei	F értéke	P értéke	F értéke	P értéke
Kognitív	8,010	,000	5,641	,000
Motivációs	6,059	,000	2,520	,036
Viselkedésbeli	3,351	,009	4,873	,001

Az évfolyamokon belül találunk kiemelkedő és átlagaikban leszakadó osztályokat is, a tanulók tehát eltérő módon vélekednek arról, hogy milyen mértékben képesek irányítani, szabályozni saját tanulási tevékenységüket. A tanulás szabályozása jelentős metakognitív tudást igényel, amelynek fejlettsége, gazdagsága jelentősen befolyásolja az önszabályozás mértékét, szerepét a tanulási tevékenységben. Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy az általunk vizsgált néhány osztályban ez a tudás gazdagabb, a tanulók jobban ismerik saját tanulási tevékenységük részleteit, ezáltal törekednek a tudatos szabályozásra, míg más osztályokban szegényebb tudással, és ennek következtében gyengébb szabályozással élnek a tanulók. Felmerül a kérdés, miért nem jelentkezik jelentős eltérés az önszabályozásban az iskolaszintek illetve évfolyamok között, és a különbségek miért válnak szignifikánssá az egyes osztályok között? Úgy véljük, hogy az önszabályozásban megjelenő fejlődés inkább az egyéni tanulástörténetben jelentkezik, és jelentősen befolyásolja azt a külső környezet: vannak, akik már nagyon korán képesek megfelelően irányítani tanulásukat, míg mások nagyon későre és külső segítséggel lesznek csak képesek ugyanerre. Az oktatási gyakorlat sajátosságai, a tanári szabályozás dominanciája tehát nagymértékben befolyásolhatja,

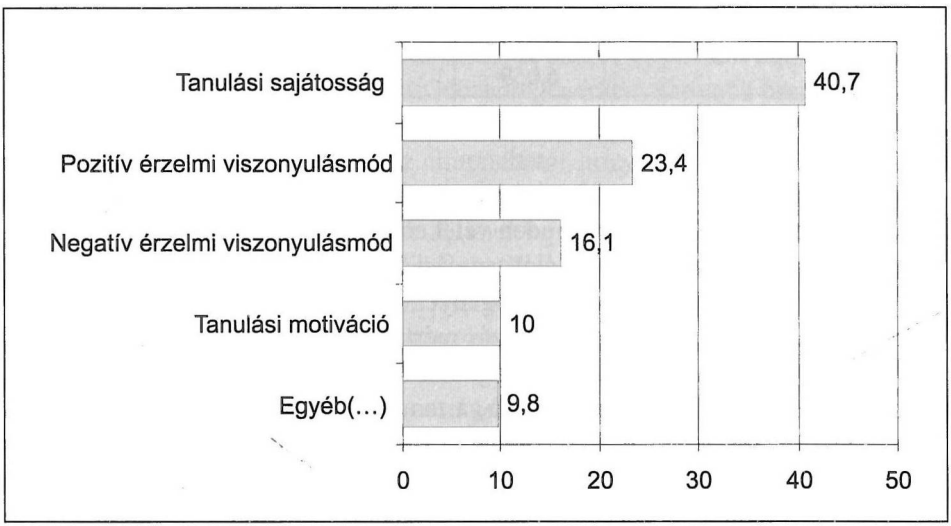
hogy egyes osztályok tanulóit mennyire jellemzi majd az önszabályozás, milyen mértékben vállnak önállóvá saját tanulásuk irányításában, megvalósításában.

Önhatékonyságról vallott elképzelések és a tanulók önszabályozása

A tanulási énkép feltárását szolgáló nyílt végű kérdésre érkezett válaszokat tartalmi elemzésnek vetettük alá, és a következő kategóriákat hoztuk létre: tanulási sajátosság (amely a tanulás módjára, miként jére utaló jellemzőt takar), tanulási motiváció (miért tanul), pozitív illetve negatív érzelmi viszonyulásmód (az iskola, tanulás kedvelése/elutasítása) illetve egyéb jellemzők, amelyek nem kapcsolódnak az iskolához, tanuláshoz. A kapott eredmények az elvárásainknak megfelelően alakultak (2. ábra), hiszen a diákok többségének tanulási énképéhez szorosabban kapcsolódnak tanulási sajátosságok, mint az érzelmek vagy egyéb személyiségbeli jellemzők, vélhetően tanulási önismeretük is differenciáltabb, gazdagabb, mint az önmagukat az érzelmek mentén meghatározó tanulók.

2. ábra

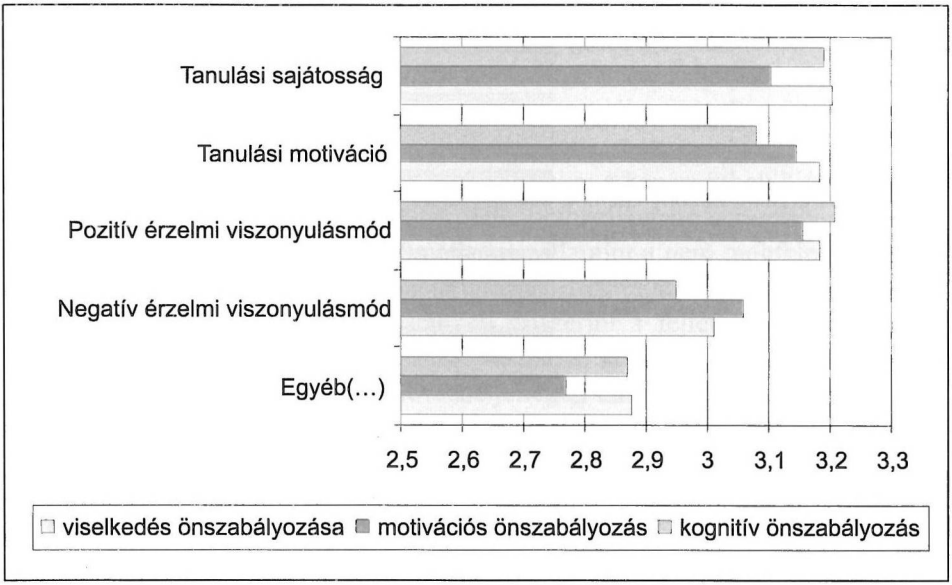
Tanulási énkép – a tanulók válaszainak százalékos eloszlása



A válaszok eloszlása sajátos módon kapcsolódik a három területen megjelenő önszabályozás szintjéhez, és eltérő mintázatot mutat a két iskolaszinten. A 3. ábra az általános iskola szintjén megjelenő kapcsolatokat jelzi: az önmagát tanulási sajátossággal, motivációval és pozitív érzelmekkel leíró diákok átlagai a legmagasabbak, azt jelezve, hogy véleményük alapján gyakrabban törekednek az önszabályozásra, mint azok a társaik, akik nem szeretnek iskolába járni, tanulni, vagy azok, akik nehezen tudják magukat tanulóként meghatározni.

3. ábra

A tanulói énképek tartalmi vonatkozásai és a tanulói önszabályozás az általános iskola szintjén



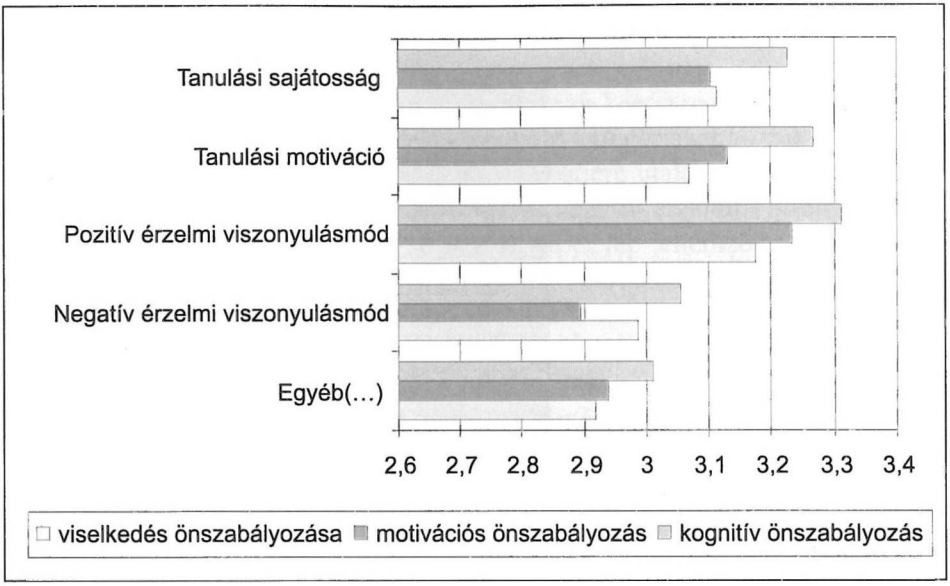
Hasonló eredményeket kapunk a középiskolás tanulók esetében is (4. ábra), egy sajátos különbség azért mégis megfogalmazható: a viselkedés szabályozása kevésbé hangsúlyos ezen az iskolaszinten, mint az általános iskolában, a kognitív önszabályozásra való törekvés azonban dominánsabb. Úgy tűnik, hogy az általános iskolában a viselkedés, a környezet, a saját és külső erőforrások megfelelő kezelése nagyobb hangsúlyt kap, míg ez az idősebb tanulóknál a háttérbe szorul, a tanulási folyamat kognitív irányítására, szabályozására való törekvés kerül az előtérbe, vélhetően a tanulásról, önmagukról kialakított metakognitív tudás gyarapodása következtében. Az eredmények nem jeleznek szignifikáns eltérést a válaszok típusa között a szabályozás három szintjén, de az iskolaszintek között sem találtunk jelentős eltérést a válaszok megoszlása terén.

A két ábrán bemutatott eredmények további következtetések megfogalmazására is ösztönöznek: azok a tanulók, akik kedvelik, szeretik a tanulást, az iskolát, legalább olyan mértékben törekednek az önszabályozásra, mint azok a társaik, akik tanulóként valamilyen tanulási sajátossággal definiálták önmagukat. Lehetséges, hogy ezen válaszok mögött is meghúzódik megfelelő tanulási önismeret, csupán az érzelmek erősebb hatással voltak a válaszadásra, és egy kérdéssel nem tudtuk a kettőt különválasztani.

A tanulási kudarcok okairól kialakult tanulói véleményeket is tartalmi elemzéssel soroltuk kategóriákba, ezen kategóriák százalékos eloszlását az 5. ábra

4. ábra

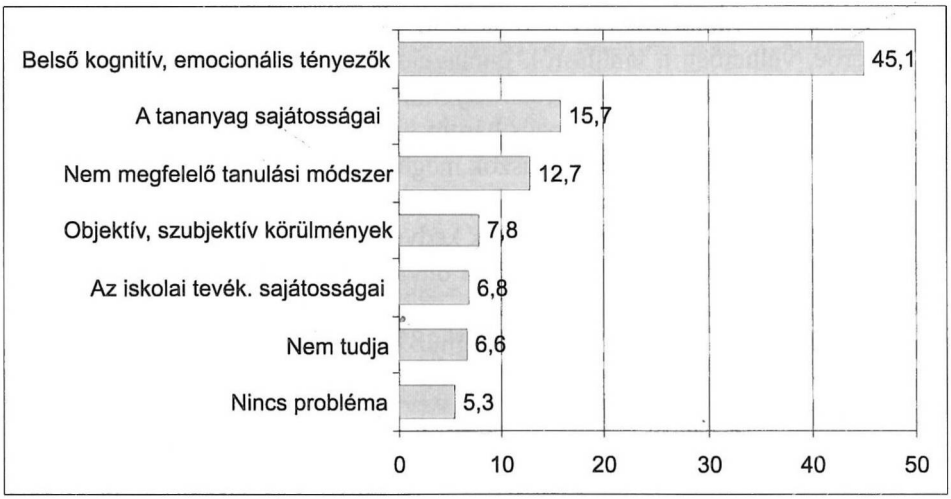
A tanulói énképek tartalmi vonatkozásai és a tanulói önszabályozás a középiskolában



szemlélteti. A kérdésünkre válaszoló tanulók majdnem fele belső kognitív vagy emocionális tényezőkre vezeti vissza a tanulási kudarcok okait: érdeklődés, figyelem, kitartás hiánya, vagy éppen különböző képességek nem megfelelő fejlettsége. Bár sokkal kisebb arányban, nem elhanyagolható számban vannak azok

5. ábra

A tanulási kudarcok feltételezett okai



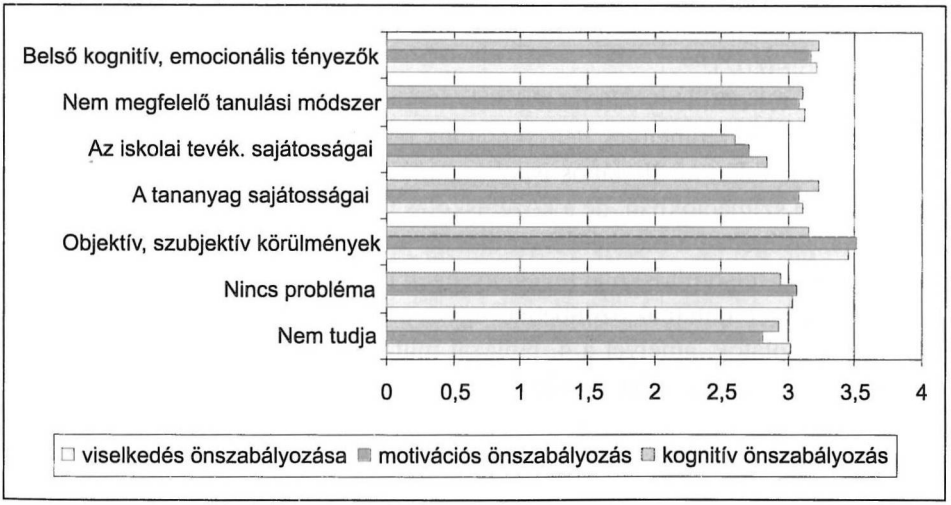
a tanulók, akik a tananyag sajátosságait (nehézsége, mennyisége), valamint az iskolai tevékenység jellemzőit (nem megfelelő tanári magyarázat, hiányos vagy irreálisan magas elvárások) okolják a kudarcokért. Az objektív, szubjektív körülmények kategóriájába soroltuk: a kevés időt, a fáradtságot, rossz körülményeket megnevező tanulói válaszokat.

A tanulói válaszok sajátos módon kapcsolódnak az önszabályozás három területén kialakult értékekhez: (6. és 7. ábra) azon tanulók törekednek leginkább tanulásuk irányítására, szabályozására, akik kudarcokért az ún. objektív, szubjektív körülményeket okolják. Úgy tűnik, hogy számukra a képességbeli hiányosságok vagy az oktatás sajátosságai még irányítható, befolyásolható tényezőknek számítanak. A belső kognitív, emocionális állapot, valamint a nem megfelelő tanulási módszert hibáztató tanulók is magas értékeket értek el az önszabályozás három területén, alátámasztva feltételezéseinket, miszerint a fejlett önszabályozással rendelkező tanulók nemcsak pontosan felismerik kudarcaik okát, de általában kontrolálhatónak is érzik azokat. Kevésbé jellemzi tanulásukat az önszabályozás azon diákoknak, akik kudarcukat az iskola, a tananyag nehézségeinek, problémáinak tulajdonítják. Ezen tényezők nehezen kontrollálhatóak a tanulók által, hiszen jellemzően a tanár szabályozza, irányítja az iskolai tanulás folyamatát, a tanulóknak viszonylag kevés a beleszólási lehetőségük.

A személyiséget védeni kell a kudarcokkal szemben, ennek egyik lehetséges módozata a külpontozás, a kudarc külső okokra való visszavezetése, ami ugyanakkor azt is jelzi, hogy nincs eredményes, hatékony megküzdési módjuk a tanulóknak a nehéz helyzetekben. Az önszabályozás szintje itt alacsonyabbá válik,

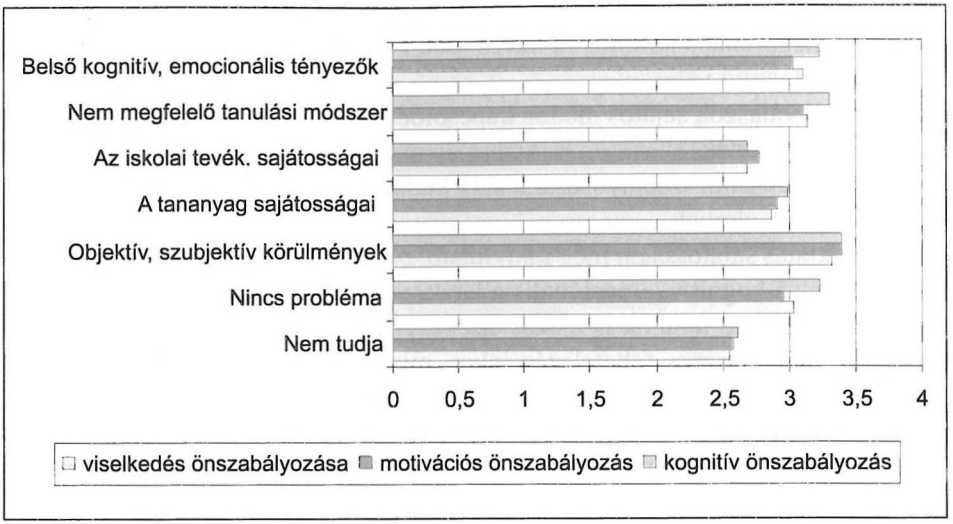
6. ábra

A tanulási kudarcok okai és a tanulási önszabályozás általános iskolás tanulók körében



7. ábra

A tanulási kudarcok okai és a tanulási önszabályozás középiskolás tanulók körében



a tanulók számára nem válik tudatossá és egyben fontossá a saját tanulási tevékenységgel való foglalkozás szükségessége.

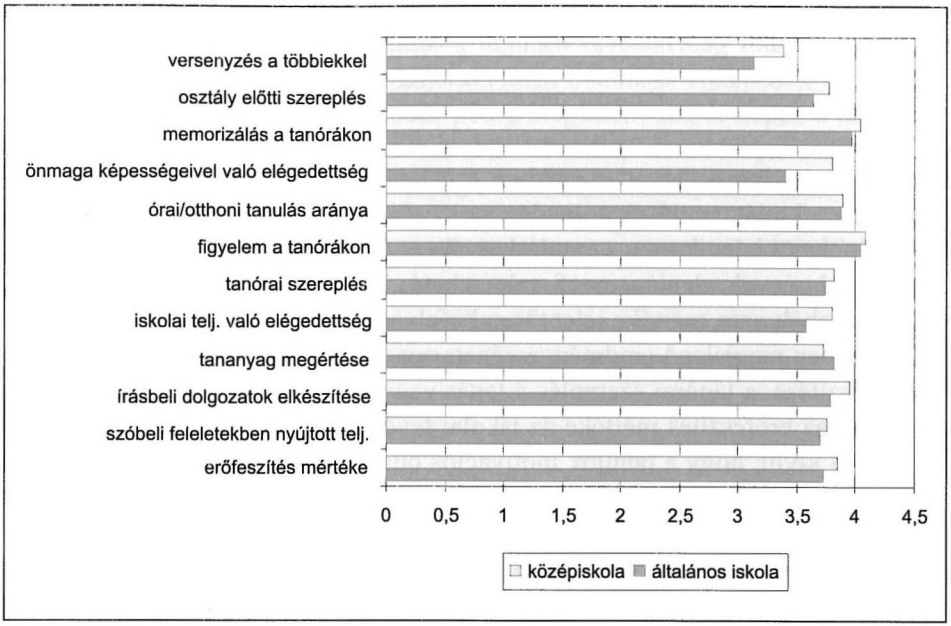
A válaszok tartalmi megoszlása között szignifikáns különbséget tártak fel a számítások a szabályozás három területén, és ez eltérően alakul a két iskolaszinten is. A középiskolás diákok választásai között szignifikánsabbak a különbségek: a kognitív önszabályozás területén az F értéke 4,26 ($p_{kognitív}$=0,001), a motivációs önszabályozás szintjén: F_{motiv}=3,45 (p_{motiv}=0,003), míg a viselkedés szabályozása területén az F_{viselk} 4,24 értéket vesz fel így, a p_{viselk} 0.001 lesz. Az általános iskolások esetében csupán a kognitív és motivációs szabályozás területén vállnak a válaszok közötti különbségek szignifikánssá ($F_{kognitív}$=3,19, $p_{kognitív}$=0,007, F_{motiv}=2,61, p_{motiv}=0,02).

Az iskolai teljesítmény sikerességének megítélése hasonló módon alakul a két iskolaszinten: az eredmények nem mutatnak jelentős különbséget az átlagok között (8. ábra). Talán az általános iskola tanulói sikeresebbnek érzik magukat az egyes iskolai szituációkban, de a középiskolás tanulók válaszai sem maradnak le tőlük, összességében a megkérdezett diákok jellemzően sikeresnek érzik magukat az általunk felsorolt iskolai tevékenységek többségében.

Érdekes képet mutatnak azonban az egyes átlagok és az önszabályozás szintje közötti kapcsolatok, amelyet a 4. táblázat mutat be részletesen. A táblázat csak azokat a kapcsolatokat jelzi, amelyek szignifikánsak a két iskolaszinten.

8. ábra

Önértékelés átlagai az általános és középiskolás tanulók körében



3.táblázat

Az iskolai teljesítmény önértékelése és az önszabályozás közötti kapcsolatrendszer

Iskolai teljesítm.	Erőfeszítés mértéke	Szóbeli felelet	Írásbeli dolgozat	Tananyag megértése	Tanórai szereplés	Figyelem	Iskolai/otthoni tanulás	memorizálás
Általános iskola								
Kogn. önszab.	,150	**,231(**)**	,147	,058	,087	**,245(**)**	,138	,127
Motiv. önszab.	,151	,090	,096	,091	,072	**,177(*)**	**,237(**)**	,133
Viselk. önszab.	,049	,079	,133	,022	,001	,056	,161	,034
Középiskola								
Kogn. önszab.	**,213(**)**	**,165(*)**	**,200(**)**	**,274(**)**	**,310(**)**	**,299(**)**	,066	**,179(*)**
Motiv. önszab.	,096	,126	,085	,127	**,161(*)**	,091	,034	,076
Viselk. önszab.	**,214(**)**	**,151(*)**	**,268(**)**	**,240(**)**	**,281(**)**	**,219(**)**	,002	,122

Jelmagyarázat: ** p<0,01, * p<0,05

Az adatok alapján elmondható, hogy a középiskolás tanulók esetében az önszabályozásra való törekvés szorosabban kapcsolódik a tényleges sikerességhez, az általános iskolás tanulók esetében ez a kapcsolat nagyon gyenge, feltételezé-

seinket csupán részben támasztották alá az eredmények. A tanulási tapasztalatok eredményeképpen a középiskolában a tanulók vélhetően reálisabb, pontosabb képpel rendelkeznek saját tanulásukról, önmaguk képességeiről, mint az alsóbb évfolyam diákjai, ez a tudás pedig pontosabban előrejelzi az iskolai sikeresség, eredményesség mértékét. Annak ellenére, hogy a tanulók véleménye alapján már az általános iskolás tanulók hasonló mértékben szabályozzák tanulásuk különböző aspektusait, ez a tudás még nem kapcsolódik össze az iskolai tevékenységekben mutatott sikerességgel, esetükben feltételezhetjük, hogy bár rendelkeznek metatudással saját tanulásukat illetően, ez a tudás nem válik procedurális tudássá, nem feltétlenül jelenik meg a tanulási tevékenységükben.

Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy a kognitív illetve viselkedésbeli szabályozás mértéke jelentősen befolyásolhatja az olyan iskolai tanulási helyzetekben megjelenő eredményességet, mint a szóbeli vagy írásbeli dolgozatok elkészítése, a tanórai szereplés a tanár vagy az egész osztály előtt, illetve a figyelem, az erőfeszítés mértéke az iskolai tevékenységekben. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tanulók motivációs önszabályozása nagyon kevés esetben mutat szignifikáns összefüggést a változatos helyzetekben nyújtott eredményességgel (az általános iskola szintjén a figyelem és az iskolai, otthoni tanulás megosztásával), holott minden iskolai helyzetben a motiváció illetve az érzelmek kezelése legalább olyan fontos, mint a kogníció vagy a viselkedés irányítása. Feltételezzük, hogy a megkérdezett tanulók jelentős része még nem rendelkezik a motiváció, érzelmek terén megfelelő hatékonyságú szabályozó stratégiákkal, technikákkal, ily módon ezek hiányában e terület szabályozása sem hathat az iskolai eredményességre.

Összefoglalás

A kutatás sajátja a műhely jellegű vizsgálódás, ennek következtében nem törekedett újabb tanulási koncepció kidolgozására, megalapozására, hanem olyan információk, összefüggések feltárására, amelyek hasznosak lehetnek az iskolai és otthoni tanulási tevékenység eredményesebb megvalósításában. A vizsgálat eredményei alapján megtudhattuk, hogy azon tanulók törekednek tanulásuk irányítására, szabályozására, akik pozitívan viszonyulnak a tanuláshoz, az iskolához, illetve akiknek tanulási énképét valamely tanulási sajátosság jellemzi, ennek következtében pontos tanulási önismerettel rendelkeznek. A tanulási kudarcok oki hátterének megítélése is különbségképző tényezőnek minősült az eredmények alapján, hiszen azon tanulók önszabályozása magasabb, akik belső tényezőkre, a nem megfelelő tanulási módszerekre vezetik vissza kudarcaik okát, illetve azon tanulók esetében alacsonyabb a tanulás önszabályozása, akik a tanulnivaló nehézségeit, az oktatás problémáit okolják kudarcaikért. Az iskolai sikeresség megítélése főleg a középiskolás tanulók körében kapcsolódik több szálon is az

önszabályozás három területéhez, azt jelezve, hogy ebben a korban válik fontossá a tanulói önszabályozás, hiszen fejlettsége közvetlenül is kihat az iskolai eredményességre.

A tanulási önismeret gazdagítása, a tanulási tevékenység tudatos feltárása, elemzése, szabályozása mind hozzájárulhatnak a tanulók énképének differenciálásához, a tanulásról kialakult tudás pedig megfelelő alapot képez a hatékony önszabályozáshoz is. A kudarcok okainak feltárása, értelmezése, a megoldási módok keresése nemcsak az eredményes szabályozás folyamatát modellálja a tanulók számára, hanem a motiváció és érzelmek megfelelő szabályozásának fejlesztéséhez is hozzájárulhat. A saját tanulási tevékenységről és annak irányításáról kialakult információk még nem elegendőek a tényleges szabályozáshoz, szükség van az állandó gyakorlása, olyan tanulási helyzetekre, amelyben a tanulóknak lehetőségük van az önkontroll, az önszabályozás megtapasztalására is.

KOVÁCS ZSUZSA

SELF-REGULATED LEARNING AND STUDENTS BELIEFS ABOUT SELF-EFFICIANCY

Due to the lifelong learning paradigm, but also to the results of OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2003, revealing the nature of learning process became an important research topic. The results showed that effective learning and school achievement strongly depends on students learning characteristics and especially the level of self-regulated learning. It became obvious that a successful instruction needs extensive informations about the learning process and those factors which define it. A researcher group composed by teachers and PhD students designed a research with the intention to come to know the learning characteristics of Hungarian students on three level of education (primary-school, high school and university). The paper briefly introduces the conceptional background of the mentioned research, the interpretation of self-regulated learning after that details a portion of the research's result regarding the students self-regulated learning. The paper points out the specific relationship between self-regulated learning and the students beliefs about their self-efficacy in school. The students conceptions about their efficacy in school assignments, their thoughts about the reasons of their learning failure could be an important base for organizing a learning environment which promotes effective learning.

TÓKOS KATALIN

Serdülők önmagukról alkotott képe éntörténeteik, önjellemzéseik tükrében – narratív megközelítésben

A serdülőkorról alkotott elképzelések közül az egyik legelterjedtebb, hogy ez az énkeresés legintenzívebb időszaka, amikor az egyén próbálja kialakítani felnőtt személyiségének alapjait, és leginkább a „Ki is vagyok én valójában?" problematikájával van elfoglalva. Iskolai keretek között ez azért fontos, mert az énképre, önértékelésre egyebek mellett jelentős hatással van a tanári értékelés, tanulmányi eredmények, az iskolai sikerek és kudarcok, és nem kevésbé az, amit az egyén gondol minderről.

Sok empirikus kutatás foglalkozik éppen ezért a fenti korosztály kapcsán az énkép, az önismereti jellemzők vizsgálatával, de ezek többnyire énkép és iskolai teljesítmény – értékelés, tanulás és tanulmányi énkép összefüggéseire koncentrálnak, az énkép területspecifikusságát hangsúlyozandó.[1] Az utóbbi években a kvalitatív szemléletű kutatások megélénkülésének eredményeként a „gyermekek hangját" érvényesítő vizsgálatok a konstruktivizmus, mint elméleti keret felhasználásával a diákok önmagáról alkotott nézeteit, koncepcióit helyezik előtérbe, és olyan metodológiát kívánnak alkalmazni, mely a gyerekek személyes nézeteinek a megismerésére épít azáltal, hogy megszólaltatja, beszélteti, mesélteti őket.[2]

A kutatási irányok is azt jelzik, hogy szükség van a serdülők önismereti jellemzőinek, önmagáról alkotott nézeteinek több módszeregyüttessel történő felmérésére, a korosztályi jellemzők árnyalására, az iskolai önismeret-fejlesztés elméleti és gyakorlati szempontjainak a gazdagítására.

Kutatásom ezeket véve alapul, 14–18 éves serdülők önmagáról alkotott képét, spontán önmeghatározását vizsgálja önjellemzéseik, éntörténeteik, önmegismeréssel kapcsolatos metaforáik tükrében, és az énrendszer egy újszerű megköze-

---

[1] Ezekről lásd az alábbi összefoglaló, rendszerező, áttekintő tanulmányokat: Hattie, J., *Self-concept* (Hillsdale, New Jerswey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992), Kőrössy Judit, „Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel," in *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága,* szerk. Mészáros Aranka (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002), 83-102., Pajares, I. és Schunk, D.H., „Self-beliefs and school sucsess: self-efficacy, self-concept and school achievement," in *Perception*, szerk. Riding, R. és Rayner, S. (London: Ablex Publishing), 239-266.

[2] E kutatások koncepcionális hátterének részletes leírását lásd: Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

lítését, az én narratív felfogását felhasználva, a narratív elemzés alkalmazásának lehetőségeit keresi egy pedagógiai tárgyú kutatás keretein belül.

Elméleti keretezés, fontosabb célok

A serdülők énképével kapcsolatos korábbi kutatások leginkább abba az elméleti keretbe ágyazódtak, amelyek a „kognitív hullám" eredményeként az énfogalom, énreprezentáció tartalmát kívánták megragadni, főként az iskolai énkép, tanulmányi teljesítmény, tanulás összefüggésrendszerében. Az iskolai énképpel kapcsolatos kutatások mindegyike hangsúlyozza, hogy az iskolai teljesítményeknek egyik fontos meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege, gyakorlati szempontból az egyik leggyakrabban vizsgált összefüggés, hogy az énkép határozza-e meg a teljesítményt, vagy a teljesítmény alakítja az énképet. Egy longitudinális vizsgálatban a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy sokkal valószínűbbnek tűnik az az összefüggés, hogy a teljesítmény határozza meg az énképet, semmint fordítva.[3] A képesség pedig megbízhatóbb előrejelzője lenne a teljesítménynek pozitív önértékelésű embereknél, mint a negatív énképpel rendelkezőknél. Az alacsony önértékelésű ember, hogy énképének megfelelően viselkedjen, nem motivált a jó teljesítményre, és így a képességbeli különbség nem tükröződik a teljesítményben. A magas önértékelésű személyek viszont, hogy énkonzisztenciájukat megtartsák, motiváltak lesznek, hogy jól teljesítsenek, s így képességbeli különbségeik megmutatkoznak a teljesítményeikben.[4]

Az énfogalom hierarchikus szerveződésű kognitív modellje értelmében – legfelül található az általános énkép, melynek három alrendszere: a teljesítménnyel kapcsolatos énkép, a szociális énkép és a az énbemutatás – az énkép alrendszerei az empirikus vizsgálatok szerint kapcsolatban állnak a viselkedéssel és a teljesítménnyel. A globális énkép és az iskolai teljesítmény között is találtak kapcsolatot, bár ez nem volt túl erős. Az iskolai teljesítményre illetve képességekre vonatkozó énkép és a tanulmányi eredmény között sokkal szorosabb együtt járást találtak.[5] Létezik tehát specifikus képességre vonatkozó énkép a tanulóknál, mely nem azonos az általános énképpel, és amely jobb előrejelzője a specifikus teljesítményeknek. Brookover, Thomas és Petterson kutatásai azt is bizonyították, hogy az énkép és a jelentős másoktól származó, a tanuló által észlelt értékelés között pozitív kapcsolat van, vagyis minél pozitívabb (negatívabb) az értékelés, annál

---

[3] Idézi Bóta Margit, „Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében," in *Tehetségkutatás*, szerk. Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 2002)

[4] Ibid

[5] Idézi Kőrössy Judit, „Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel," in *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága,* szerk. Mészáros Aranka (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2002), 83-102.

pozitívabb (negatívabb) a tanulói önjellemzés. Az észlelt értékelés szükséges és elegendő feltétele a pozitív képességénkép kialakulásának, de a pozitív énkép csak szükséges, de nem elegendő feltétele a jó teljesítménynek.[6]

Ma a pedagógiában egyre inkább elfogadott az a nézet, hogy a tanulási tevékenység eredményeként kialakuló pozitív önértékelés és énhatékonyság élménye is egyfajta szubjektív tanulási eredménynek tekinthető. Zimmermann és munkatársai bizonyították, hogy az énhatékonysági elvárás befolyásolja a tanulási önszabályozó folyamatokat is: összefügg a célok kitűzésével, az önmonitorozással, önértékeléssel, stratégiahasználattal.[7] Azok a diákok, akik hittek abban, hogy képesek lesznek valamely feladat teljesítésére, több kognitív és metakognitív stratégiát használtak. Az önszabályozó tanulás kutatása kapcsán tehát egyre inkább a szelf belső konstruktumaira tevődött a hangsúly: az elvárásokra, célokra, énhatékonyság-észlelésre.

A gyermekek „hangját" érvényesítő kvalitatív jellegű kutatások, melyek az új szociológiai gyermekkor-felfogásból[8] indulnak ki, és arra keresik a választ, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, tanulási önképét, arra az eredményre jutottak, hogy „a tanulószerep elnyeli az egyént, a személyiséget", az önkép jellegzetességei egyértelműen a tanulószerephez kapcsolódnak. Ennek a kutatók szerint az lehet az oka, hogy fő tevékenységüknek az iskolába járást tekintik, a felnőttek, szülők, tanárok pedig döntően az iskolai sikeresség alapján értékelik őket.[9] Jelentős befolyást gyakorolt ezekre a kvalitatív szemléletű kutatásokra az ún. „csendes kognitív forradalom", amelyben fontos szerepet tulajdonítottak az egyén nézeteinek, személyes tudásának a megismerésben, az egyén fejlődésében. E vizsgálatok fontos szempontjait képezik, hogy a gyerekek milyen módon szerzik ismereteiket önmagukról, mi jellemzi a diákok tanuló- és iskolaképét, iskolával kapcsolatos koncepcióit, e koncepciók minek hatására, milyen módon változnak. Nevelési kontextusban, iskolai körülmények között kezdték kutatni,

---

[6] Ibid

[7] Idézi Pajares, I. és Schunk, D.H., „Self-beliefs and school sucsess: self-efficacy, self-concept and school achievement," in *Perception*, szerk. Riding, R. és Rayner, S. (London: Ablex Publishing), 239-266.

[8] A 19. és 20. századi, gyermekkel és gyermekkorral kapcsolatos alapnézetek helyett, a modernitás széles körben elterjedt „nagy gyermekkor-narratíváival" szemben, amelyek normatív szemléletüknél fogva ezt az életszakaszt természetes és egyetemes jellegűnek tartották, a gyermeket a gyermeki állapotból a felnőtt állapotba kívánták eljuttatni, a gyermeket a társadalomba illesztő szocializációs folyamat jelentőségét hangsúlyozták, egy olyan új gyermekkor- és gyermekértelmezési paradigma került előtérbe, amely az univerzális gyermekkor felfogása helyett társadalmilag, kulturálisan változó gyermekkorokat tart létezőnek, gyermekkorok különböző változatairól beszél, olyanokról, amelyek térben és időben eltérő módon konstruálódnak, hiszen a tapasztalat szerint a fejlődés általánosnak gondolt fokozatai nem minden társadalmi helyzetben, kultúrában élő gyermekre igazak. Idézi: Szabolcs Éva, „Narratívák a gyermekkorról," *Iskolakultúra* (2004), 27-31.

[9] Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

miként lesz a gyerekből tanuló, hogyan alakul a tanulószerep és a tanulói énkép észlelése, értelmezése a gyerekek iskolai élete alatt, s mindez milyen módon hat a gyerekek iskolai eredményeire.[10]

A fenti kutatások eredményeit tekintve szükség van a tanulók énképének, önmeghatározásának több módszeregyüttessel történő feltárására, árnyalására, új, több szempontú összefüggések megvilágítására.

Jelen kutatás az énkép egy újszerű megközelítését, az én elbeszélés-felfogását tekinti kiindulópontjának. A megismerés, önmegismerés szociális meghatározottságából indul ki, ilyenként az ént, az énképet is egy folyamatos interakcióban, szociális térben formálódó és létező entitásnak tekinti. Azt viszont hangsúlyozni szeretné, hogy a fogalmakkal és nem kevésbé a kutatási módszerekkel, eszközökkel óvatosan bánik, hiszen a narratív elemzés mind ez idáig az irodalmi narratológia, a '80-as évektől pedig egyre intenzívebben a pszichológia, a narratív pszichológia kitüntetett terepe, a pedagógiai kutatásokban kevéssé vagy szinte meg sem jelenő szemlélet ez. Az irodalmi narratívumok kutatása, a narratológia az elbeszélések kompozícióját illetően véges számú alkotóelemet, és ezeknek az elemeknek véges számú kompozícióját írta le, melyek a szöveg szintjén megbízhatóan azonosíthatók. Ezt a pszichológiai kutatás az 1980-as évektől – amikor megjelent a gondolat, hogy a narratív megértés az emberi gondolkodás egyik alapvető formája[11] – egyre erőteljesebben felhasználja, mondván, hogy ezek a kompozíciós elvek, szerkezeti mintázatok a kutatás tárgyát képező szövegekben tartalomelemzési változókká transzformálhatók.[12]

Az én narratív szemlélete, az élettörténet, mint identitás

Az 1980-as évek elején Gergen, K. J. és Gergen, M. M. vezetik be a pszichológiai irodalomba az énről szóló narratívum fogalmát, ami arra utal, hogy az egyén az énre releváns események közötti viszonylatokról időbeli számvetést végez, igyekszik koherens kapcsolatokat létesíteni életének eseményei között, szisztematikusan, egymásra vonatkoztatva igyekszik megérteni azokat, azaz történetté szervezi őket.[13] Ilyenként az én szemlélhető úgy, mint elbeszélő, személyes történetíró, az én tartalmai pedig úgy, mint elbeszélések, narratívumok. A szerzők szerint az én is történetek révén konstruálódik, az énfejlődés pedig így nem volna egyéb, mint az egyre jobb és jobb, a társas helyzethez egyre inkább illeszkedő narratívumok kialakításának képessége.

---

[10] Ibid

[11] Bruner, J., „A gondolkodás két formája," in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001)

[12] Ehmann Bea, *A szöveg mélyén* (Budapest: Új Mandátum, 2002)

[13] Gergen, K.J. és Gergen, M.M, „A narratívumok és az én mint viszonyrendszer," in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001), 77-121.

Ez a szemlélet az ént (énrendszert) és működésmódját az elbeszélés analógiájára gondolja el (mint narratívumot), alapja, hogy az én az önmagára vonatkozó közvetlen tapasztalatait, a személyes élettörténet eseményeit folyamatos elbeszélő struktúrába szervezi, egy sajátos időkezeléssel, az adott helyzetnek megfelelően – személyes történetíróként – szerkeszti, értelmezi, válogatja, új jelentéshangsúlyokkal látja el élettörténete eseményeit. Ennek a különös újraírási, átértelmezési, visszatérési, ismétlési kényszernek sajátos énerősítő, az énrendszert fenntartó, azt legitimáló rendeltetése van.[14] Az újra és újra elmondott vagy felidézett élettörténeti elbeszélések, énelbeszélések készlete teremti meg énrendszerünk és benne identitásunk anyagát.

Erre a feltevésre építve születnek meg azok az elgondolások, amelyek az identitást az élettörténet elbeszélésére, elbeszélhetőségére alapozzák. Az identitás ebben az értelemben folyamatosan újraszerkesztett élettörténet, ugyanis annak a történetnek, amit az egyén önmagáról megfogalmaz, kitüntetett jelentősége lesz énjének kontinuitása, egysége, integráltsága és identitásának egyéb minőségei szempontjából. Az élettörténeti elbeszélések mindig leképeződnek az egyén identitásának állapotán, befolyásolják annak alakulását.[15]

Mc Adams narratívidentitás-elmélete, az élettörténet elemzésére megalkotott modellje alapján vizsgálat alá vehetők olyan összetevők, változók, formai jellegzetességek, amelyek alapján következtetni lehet az identitás állapotára, sőt az érettségre, az identitás integritására vonatkozó következtetéseket lehet levonni.[16] Az énelbeszélésekből, élettörténetekből, élettörténeti epizódokból tehát következtetni lehet az identitás állapotára, identitásminőségekre, de ehhez nem szükséges a teljes élettörténet. Egyes szerzők szerint, amikor az élettörténeti narratívumokból az identitás állapotaira kívánunk rávilágítani, célszerű releváns élettörténeti epizódokkal, jelentős, az egyén számára jelentőségteljes életeseményekkel dolgozni.[17] Mivel az identitásfejlődés elsősorban az élmény síkján tanulmányozható, ugyanez nagyobb valószínűséggel jelenik meg olyan élmények elbeszélésében, amelyhez erős pozitív és negatív érzések tapadnak. Ezek a jelentős életesemények képesek kidomborítani az én egyes aspektusait, és kifejezésre juttatják az énreprezentációs minőségeket is, az egyén egzisztenciáját, létviszonyait és kilátásait érintik. A jelentős életesemények keltette énérintettség intenzitása azok

---

[14] Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában," in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

[15] Ibid

[16] Mc Adams, D.P., *Power, Intimacy and the Life Story* (New York: The Guilford Press, 1988), 48-68.

[17] Lásd: Fitzgerald, J.M., „Autobiographical memory and conceptualization of the self," in *Theoretical perspectives on autobiographical memory,* szerk. Conway, M.A. et al. (Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publ.), 99-114. Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában," in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309. László János, *A történetek tudománya* (Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2005)

adaptív értékén múlik, vagyis azon, hogy mekkora a biztonságnövelő vagy biztonságfosztó jelentőségük. A maga általános alakjában igazoltnak tekinthető az a feltevés, hogy az életesemények jelentőségét a sikeres alkalmazkodási-túlélési történéseknek az énrendszerben való leképeződése szabja meg, beleértve azok – akár pozitív, akár negatív – affektív megterhelését.[18]

Pataki vizsgálni kívánta, melyek a jellegzetes és jól azonosítható identitásképzési módok a jelentős életesemények átélése és élettörténeti feldolgozása/értelmezése során. Négy ilyen identitásképzési módot írt le: 1. Új identitás-kategória felvétele az énrendszerbe, amely olyan eseteket ölel fel, amikor az életesemény hatására az énrendszerünkbe új identitás-kategória épül be, tekintet nélkül arra, hogy reflektáltan vagy tudattalanul történik-e. Leglátványosabb változatai a ráeszmélés, megvilágosodás és megtérés valamilyen változata. 2. Az identitás-kategóriák komplexitásának növekedése, ugyanis minden identitásképző azonosulásnak megvan a maga fejlődéstörténete, sajátságos fejlődésrajza, ennek következtében az életesemények jelentős része nem új identitás-kategória forrása, hanem egy valamilyen szinten elsajátított kategória komplexitásának gyarapítója, személyes jelentésének módosítója lesz, a komplexitás növekedése pedig arra utal, hogy az önmagunkra vonatkozó tudáshoz társuló affektív-hangulati reakciók és viselkedési intenciók mind érettebbek és differenciáltabbak lesznek, s egyre változatosabb viselkedésformákban öltenek testet. 3. A levetett és elutasított identitás-kategória, mely meglehetősen gyakori volt a vizsgált populációban, nem ritkán konfliktusterhelte szakítás és szembefordulás alakját ölti, és nem kevés köztük az egyedi, különleges, olykor drámai élmény pl. szülőkkel való szembefordulás. 4. A devalvált, értéke fosztott idenitás-kategória – ezen esetekben az egyén megőrzi ugyan a kategória érvényét, s azt számon is tartja élettörténetében, de megváltoztatja személyes jelentését és értékhangsúlyát.[19]

A narratív elemzés első változata az élettörténetek vonatkozásában vizsgálta a narratívák funkcióját, ezek kutatása, a biográfiakutatás önálló részterületté fejlődött, és amiként ezek gazdag táptalaját kínálták az identitás-fejlődés és az énreprezentáció tanulmányozásának is, hamarosan kialakultak a különböző narratívidentitás-elméletek, értelmezési modellek, értelmezési keretek, fogalmi konstruktumok.[20] Ilyen fogalom például a forgatókönyv, kanonikus esemény, amely olyan kiszámítható, általánosított, kulturálisan interpretált eseményekre utal, amelyek viszonyítási alapul szolgálhatnak az egyéni történetek eltéréseinek megítélésére. Vagy az elbeszélői perspektíva, mely azokra a tudatállapotokra utal, amely az eseményekkel kapcsolatban az elbeszélőt és a szereplőket jellemzi, hiszen a történet elbeszélője nemcsak bemutathatja szereplőit, illetve a szereplői

---

[18] Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában", in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309

[19] Ibid

[20] Szokolszky Ágnes, *Kutatómunka a pszichológiában* (Budapest: Osiris Kiadó, 2004), 485.

által végzett cselekvéseket vagy a szereplőkkel történteket, hanem arra is lehetősége van, hogy az események és azok körülményeinek egy részét vagy akár egészét a szereplő nézőpontjából mutassa be. Az élettörténet elbeszélője ilyenként két pozíció érvényesítése között választhat: az elbeszélő „a történet elbeszélője" pozícióból úgy beszélheti el az eseményeket, ahogy azokat felidézéskor látja, a történet elbeszélője, „mint a történet szereplője" pozícióból pedig úgy, ahogy eredetileg az eseményeket megtapasztalta.[21] A teljesség igénye nélkül további narratív szervezőelvek: a téri-érzelmi távolságszabályozás, mely az elbeszélő, mint a történet főszereplője és a további szereplők, mint partnerek közötti kapcsolatszabályozásra és az elbeszélő érzelemszabályozásának módjára utal; a narratív koherencia, mely az elbeszélés logikai viszonyainak, a szereplők indítékainak, céljainak, narratív okoknak az átláthatóságát jelenti; a narratívumokban résztvevő szereplők funkciói és szerepkörei; vagy a narratív értékelés, az az értékelő kommentár, mely az elbeszélő személyes viszonyát fejezi ki az eseményekhez.[22]

A kutatás alapvető kérdései

Jelen kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ: melyek a 14–18 éves korosztály önmagáról alkotott képének, vélekedésének hangsúlyos jellemzői? Az ún. spontán énkép, a kamaszok szabad önmeghatározása milyen tartalmakat hordoz, milyen (önismereti) dimenziók mentén írják le önmagukat (én-meghatározási eszközrendszer feltárása)? Milyen jelentős életesemények, éntörténetek keretei között mutatják be magukat? Mi ezeknek az eseményeknek a társas kerete? Milyen történetsémára vannak felfűzve ezek a történetek? Mit jelent számukra önmaguk megismerésének feladata (milyen önfeltárási módokat ismernek)?

Vizsgálati módszerek, eszközök és a minta

A vizsgálat során Fitzgerald technikájára alapozva,[23] egy önmagukkal kapcsolatos jelentős esemény elmeséltetésére ösztönöztem a serdülőket, a kérdőív további nyitott kérdései pedig önjellemzésre, metaforaalkotásra (Önmagam megismerése olyan, mint...), legfontosabb vágyaik, céljaik megjelölésére (énaspiráció, énideál) kérték a serdülőket.

---

[21] László János, „A narratív pszichológiai tartalomelemzés," Magyar Tudomány (2005), http://www.matud.iif.hu (letöltve az internetről 2007. február 14.)

[22] Erről részletesen lásd: Ehmann Bea, *A szöveg mélyén* (Budapest: Új Mandátum, 2002)

[23] Fitzgerald technikájának lényege, hogy a vizsgálati személyeknek fel kell idézniük és közölniük öt olyan eseményt, melyekről úgy gondolják, hogy feltétlenül helyet kapnak majd önéletrajzukban. Ezek az események mindig az egyén személyes kultúrájának szerves részét alkotják, vagyis jelentőségük mindig személyes jelentőség, ami rendszerint instrukcióval hívható elő. Magyarul idézi: Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában," in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

Jelen tanulmány keretei között csupán az önmagukkal kapcsolatos jelentős események feldolgozásának eredményeiből villantok fel részleteket.

Ebben a vizsgálatban a fitzgeraldi technikát a következőképpen alkalmaztam, az instrukció szövege így hangzott: „Mesélj el magadról egy olyan, számodra fontos történetet, eseményt, amelyről úgy gondolod, hogy a legjobban jellemezhet téged, és mindenképpen helyet kapna az önéletrajzodban is, ha valamikor írnál ilyet. Címet is adj neki!" A címadás segített azonosítani a történetek kategoriális csoportjait.

A vizsgálatban 14–18 éves budapesti középiskolások vettek részt, összesen 124 fő. A mintából további almintákat képeztem iskolatípus, nem, életkor szerint. Az eredmények ilyen ívű részletes bemutatására azonban itt nincsen mód.

Az eredmények bemutatása, értelmezése: az önmagával kapcsolatos jelentős események típusai és azok társas kerete.

A diákok által említett jelentős események, történetek, amelyek sok esetben csak lazán összefűzött események halmazai, tematikus szempontból az alábbi kategóriákba sorolhatók:

1. Találkozások, személyközi kapcsolatok: barátság, szerelem
2. Iskolával kapcsolatos történetek: tanulás, felvételi, tanulmányi eredmény
3. Iskolán kívüli teljesítmény: sport, művészeti tevékenység
4. „Antropológiai ősélmény": születés, halál, betegség, család felbomlása
5. Felismerés, ráeszmélés: igazságra, valóságra, tulajdonságra
6. Munkával kapcsolatos tapasztalat
7. Együttes élmény: buli, kirándulás

A 124 diákból 45 jelezte azt, hogy nincs még ilyen jelentős esemény az életében, ami arra utalhat, hogy nincs még igazán rálátásuk eddigi életfolyamatukra, hiszen élettörténetük „elején" tartanak még, identitásuk is formálódóban, alakulóban van. Vizsgálatom ezért nem is nevezhető reprezentatívnak, csupán a vizsgált jelenség – önmeghatározás – megnyilvánulási módjait kívánja leírni, értelmezni.

A következőkben ezeket a (leggyakrabban említett) narratívákat veszem szemügyre közelebbről.

Találkozások: barátsággal, szerelemmel kapcsolatos narratívák

A fejlődéslélektani kutatások alapján tudni véljük, hogy a kamaszkor egyik kitüntetett sajátossága a társas kapcsolatok újjászerveződése, a barátság mindenek fölöttisége. Többet vannak együtt barátaikkal, mint akár a családdal vagy egyedül. Nem meglepő tehát, hogy önmaguk bemutatásának keretéül is valamely barátságról szóló eseményt, történetet választanak. A serdülőkori barátságok mind a lányok, mind a fiúk esetében bizonyos szempontból hasonló szerepet játszanak

a fejlődésben, mint csecsemőkorban a kötődés. A szerelem, az első szerelmi élmények hasonló jelentőséggel és érzelmi intenzitással bírnak.

Ezeket a történeteket erős affektív színezet hatja át, a függőség, összetartozás élménye, a csalódás és az új barátság vagy szerelem keresése közti vívódás generálta ambivalens érzelmek. Mindkét történettípusban benne van a jó kapcsolat kitágítására, meghosszabbítására való törekvés, a félelem az egyedül maradástól, a kiszolgáltatottságtól. A csalódás a régi barátban, barátokban vagy szerelmekben egy újabb kapcsolat keresésére, a függőség élményének „visszaállítására" sarkallja a mesélőt.

(„13 éves voltam kb... Abszolút ráutaltam magam a barátaimra. De rájöttem, hogy nem tudom, miért vagyok velük, nincsenek közös témáink. Nem éreztem, hogy maximálisan megbízhatnék bennük. Nagyon sok emberben csalódtam, egyedül éreztem magam. Rájöttem, hogy túl sokat várok el tőlük, új emberekkel kezdtem barátkozni, olyanokkal, akiket a régi barátaim nem kedveltek. Megismertem és igaz barátokra találtam. Nagy csalódás volt számomra ez az egész. Mármint az, hogy megbíztam bennük és nem kellett volna. De most, mivel tényleg igaz barátaim vannak, jól érzem magam." – 15 éves lány; „Az általános iskolában legtöbbször a középpontban álltam, és így tudtom ellenére is sokak ellenszenvét váltottam ki. Ez egy szülőin derült ki, mert az úgyszólván barátaim nem merték a szemembe mondani. A gyerekek nagyon kegyetlenek tudnak lenni, ha féltékenyek. Iskolát váltottam, ahol meggyőződtem arról, hogy nem teljesen velem volt a baj. Első nap befogadtak, és itt már tudtam kezelni a problémákat. Az egyik legfájdalmasabb és legjobb dolog, ami velem történhetett." – 16 éves lány; „Szerelmes voltam egy fiúba, de ő nem, neki csak barátnak voltam jó. Aztán jött a mostani barátom és ővele már 6 hónapja és 3 napja jól megvagyunk. Nem tudom, meddig leszünk együtt, de remélem sokáig. De ha vége lesz, meg fogom szerintem bánni, hogy róla írtam. Mindig rá gondolok és rettegek, mikor fogja azt mondani, hogy vége." – 16 éves lány).

A narratív koherencia kérdését illetően az idevágó kutatások alapján – Pléh Csaba kutatásai a történetszerkezet és az emlékezeti sémák működéséről, a Gergen házaspár elemzései az irodalmi elbeszélő műfajok (románc, komédia, tragédia, szatíra) és az önéletrajzi elbeszélések rokon vonásairól, Pataki Ferenc jelentős élettörténet-elemzései[24] – feltételezhető, hogy a jelentős élettörténeti események kiválogatását ilyen történetsémák, forgatókönyvek vezérlik, szervezik. Bár a jelen vizsgálat kamasztörténeteinek esetében leginkább lazán összefűzött események halmazával számolhatunk, ezekben a narratívákban mégis körvonala-

[24] Lásd részletesen: Pléh Csaba, *A történetszerkezet és az emlékezeti sémák* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1986); Gergen, K.J. és Gergen, M.M, „A narratívumok és az én mint viszonyrendszer," in *Narratívák 5. Narratív pszichológia*, szerk. László János és Thomka Beáta (h.n.: Kijárat Kiadó, 2001), 77-121.; Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában," in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

zódni látszik egy olyan történetséma, amely a „csalódás-újrakezdés-remélt/elért jó kapcsolat" mintázatát hordozza. Az én csalódik a barátban, a korábbi barátságban, szerelemben, de igyekszik a jó viszonyt, a függőségi helyzetet mielőbb helyreállítani, hiszen ez feltétlenül szükséges az ő személyes boldogságához, boldogulásához. A barát, a szerelmi partner nem egyértelmű pozitív szereplő és nem is egyedüli. Vannak rossz, kevésbé kedvelt tulajdonságai, de ezeket később vagy átszínezik a jó tulajdonságok, vagy közbelép egy másik személy, hogy sajátjaival helyettesítse azokat. Többnyire nem az én a felelős a történtekért, a csalódásért, de a másik vagy mások negatívként értékelt tulajdonságait is felülírhatja a remélt vagy beteljesült boldogságállapot.

Végül is egy pozitív végkifejlet felé tendálnak a történetek, ahol az egyes szám első személyű mesélő leginkább érzelmi dimenziók mentén, egy kölcsönkapcsolat érzelmi viszonyai által határozza meg önmagát

Iskolával kapcsolatos történetek

Az ELTE kutatócsoportja által végzett kutatás, mely azt vizsgálta közelebbről, mi jellemzi a diákok önmagukkal és iskolával kapcsolatos koncepcióit, vélekedéseit, arra a következtetésre jutott, hogy az önmagáról megfogalmazott tulajdonságok leginkább a tanulószerephez kapcsolódnak.[25]

Az általam vizsgált iskolával kapcsolatos narratívák szintén fontos eszközei az önmeghatározásnak, énbemutatásnak, de az iskola elsősorban nem a szakmai ismeretek megtanulásának, a kényszerként és kötelezettségként megélt iskolába járás és tanulás helye, hanem az élet iskolája, az a hely, ahol sok mindent megtanulhat az ember önmagáról, tapasztalatot szerezhet a jól működő emberi kapcsolatok működéséhez, ahol felfedezik képességeit, és kialakulhat az egyénisége. Nemcsak az elit iskola diákjai szemében képvisel státusszimbólumot az iskola, az adott iskolába való bekerülés, hanem a szakközépiskolások körében is. Legfontosabb epizódként a felvételit, az iskolába való bejutást, a bejutásért való küzdést említik.

(„Itt találtam értelmet a további életemre. Itt kaptam tapasztalatokat az emberi viszonyokhoz. Itt kaptam a legelismerőbb jellemzést. Az itteni barátaim a legjobbak." – 14 éves fiú; „Talán amikor ebbe az iskolába szerettem volna jelentkezni, az apám azt mondta, úgysem fognak felvenni. Eleinte én is így gondoltam, de aztán csak azért is megmutattam, hogy sikerülhet. A felvételin nagyon biztos voltam magamban, és nagyon jót beszélgettem a felvételiztetőkkel. A felvételi után szinte biztosra vettem, hogy felvesznek, és így is történt." – 15 éves fiú; „Először nem vettek fel ebbe az iskolába, és ez elgondolkodtatott. A következő év során nagyon sokat változtam. A mostani egyéniségem nagy része akkor alakult

[25] Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva, *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák* (Budapest: Eötvös Könyvkiadó, 2005)

ki. A következő felvételire keményen összekaptam magam, és jól megcsináltam. Megkomolyodtam itt, nagyon sok mindent tanultam, és a dolgokat azóta komolyabban veszem." – 15 éves fiú; „Tavaly eljött az idő, amikor el kellett dönteni, hogy milyen iskolában, hol szeretnék tanulni, és nagyjából mivel szeretnék foglalkozni, amikor felnövök. Sikerült kiválasztani a nekem legmegfelelőbb iskolát, ahová szerencsére fel is vettek és ahol azóta nagyon sok mindent megtanultam az életről: ez az első lépés a jövőre nézve." – 15 éves lány.)

A történetek kitüntetett szereplője maga a megelevenedett iskola a teljes struktúrájával, ahol a tanár ugyanúgy az élet tanítója, mint az osztálytársak vagy a barátok. Csak ritkán szerepel nevén nevezve a történetek szereplőjeként az osztálytárs vagy tanár, „a felvételiztető tanár", sokkal inkább az iskola, mint megszemélyesült „tanító" kap kitüntetett szerepet, ahol minden és mindenki hasonlóan fontos funkciót tölt be, nevezetesen az életre készít föl.

Az önmeghatározásnak fontos jellemzője itt is a tanulószerep, az iskolába járás, de a tanuló nem passzív lény, aki csak befogadja a tananyagot, hanem aktív, az iskolát az „élet" szempontjából fontos közegként értékelő diák.

Iskolán kívüli teljesítmény

A jelentős események között 3. helyen szerepel a valamely iskolán kívüli teljesítménnyel – főként sporttal vagy művészeti tevékenységgel – kapcsolatos narratíva. Itt úgy tűnik, egy erős motivációval rendelkező, öntudatos én meséli a történteket, aki a sportra, zenére, mint fő erőforrásra, életcélra, a problémák leküzdésének eszközére tekint.

(„Egyik fontos pillanata az életemnek, amikor nem is olyan rég elkezdtem thaiboxolni. Megtanított küzdeni és akarni. Ráébresztett, hogy a sorsom a saját kezemben van, és csak én változtathatok a legtöbb rossz dolgon az életemben." – 18 éves fiú; „A tánc nagyon fontos nekem... a balettórán tudtam igazán önmagam lenni. Ez azóta változott, már mindenhol önmagamat tudom adni, de ez ott kezdődött. Nagyon hiányoznak a közös órák. A sport mindig is fontos szerepet játszott az életemben, még most is így érzem, ha valami miatt ideges vagyok, sportolok és beleölök minden energiát és ettől jobb lesz." – 16 éves lány; „Bármilyen problémára a sportból tudok erőt meríteni. Elvonja a problémákról a figyelmem, és az életben való küzdelmekre, megfelelésre nevel. Lebeg előttem egy cél, egy helyezés, egy cím, amit el akarok érni, és ezért keményen edzenem kell. Nem tudom, mit kezdenék magammal, ha abba kéne hagynom." – 15 éves fiú.)

Egyszemélyes történetek ezek, amelyek többnyire nem követik a történetszerkesztés időfonalát, a jelenből indulnak, ezt az állapotot merevítik ki, a múltra esetleg csak utalnak, és egy pozitív jövőkép felrajzolása felé tendálnak.

Az iskolán kívüli teljesítménnyel kapcsolatos jelentős események gyakori említése arra is utalhat, hogy ezek a diákok az önmagukkal való megküzdés, önki-

igazítási, önformálási kísérletek időszakában nem eszköztelenek, értelmet, célt találnak maguknak egy választott tevékenységben, hogy nemcsak az iskolával és a tanulószereppel kapcsolatban írják le önmagukat, de nem hagyhatók figyelmen kívül azok az utalások sem, amelyek valamely személyes problémával kapcsolatosak. Ezek orvoslásában igaz, hogy átmeneti segítséget jelenthet a sport, a zene, de kérdés, hogy mindez az önsegítés egy formájának tekinthető-e, vagy inkább a felmerülő nehézségek elfojtásáról lehet szó. A pedagógia szempontjából mindenképpen hangsúlyos a kérdés, hiszen ezek a jelek a nevelők-oktatók számára a tudatos beavatkozás, fejlesztés irányainak kijelöléséhez is hasznos támpontokkal szolgálhatnak.

Antropológiai „ősélmény": születés, halál, család felbomlása

Pataki Ferenc jelentős életeseményeket vizsgálva, az ezeket egybefűző történetsémák hátterében a kívánatos személyiség-sztereotípia, az önmagát jó színben feltüntetni akaró én mellett még egy tényezőre felfigyelt, nevezetesen arra a gyakran jelenlévő értékelő megnyilvánulásra, mely valamely tanulság levonására, életfilozófia, igazság megfogalmazására vonatkozik.[26] Esetünkben a születéssel, halállal, válással kapcsolatos kamasznarratívákban is jól azonosítható ez az értékelő megnyilvánulás, narratív értékelés, továbbá az, hogy az én a történtekért legtöbb esetben önmagát okolja. A negatív érzelmeken való látszólagos túllendülés mindig a történtekből levonható tanulság megfogalmazásával jár együtt, de az én önostorozása általában nem tűnik el.

(„Az a pillanat, amikor az öcsikém fuldoklott, anyukám meg majdnem elájult, kritikus volt. Azóta jobban szeretem őket, illetve megbecsülöm, hogy mind egészségesek vagyunk. Ja, és az egész, ha történt volna valami rossz, az én hibám lett volna. Ez a legszörnyűbb." – 14 éves lány; „Amikor Bence és Peti megszülettet, rájöttem, hogy óvónő akarok lenni, mert nagyon szeretem a gyerekeket. Valószínű, ez a legszebb hivatás a világon, és örülök, hogy 5 éves korukig mindennap velem voltak, különben lehet, hogy erre sosem jövök rá." – 16 éves lány; „Megtudtuk, a családom és én, hogy apukám rákos lett. Mindenféle kezelésekre járt és különböző műtéteken vett részt. Az életem eddig sem volt túl boldog, de ettől a naptól fogva még szomorúbb. Apa fájdalma anyára és rám nehezedik... Megtanultam az életet jobban értékelni, de nem merek jobban élni, mert akkor anya egyedül maradna apával a fájdalmaiban. Bár nehezebb lett az életem ettől a betegségtől, de mégis jót tett mindannyiunknak, mert apa egyre több mindenben hisz. Én és anya pedig folyamatosan utánaolvasunk a különböző csodamódszereknek, amik segíthetnének apán." – 17 éves lány.)

---

[26] Pataki Ferenc, „Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában," in *Élettörténet és identitás* (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 225-309.

Ezek a történetek tehát valamely tanulság megfogalmazásával érnek véget, amely azonban nem feltétlenül az identitásállapot érettségével van kapcsolatban. Pataki szerint az effajta erkölcsi vagy életviteli tanulság levonása valószínű, hogy nem tudatos intenció eredménye, hanem valamilyen aktuális élményállapot, feszültség tükröződése. Maga az elmélyült önreflexiós helyzet késztetheti erre az egyént, hogy hangsúlyossá tegye önigazoló indítékait. A történetmesélő viszont önmagát okolja a történtekért, és ez konkrétan meg is fogalmazódik. Ez azért fontos esetünkben, hiszen olyan kamaszokról van szó, akik valamilyen lelki terhet cipelnek, és a feldolgozásában sem biztos, hogy egyértelmű segítségre számíthatnak. Az én olyan „segítő" szerepében jelenik meg ezekben a narratívákban, aki önmaga is segítségre szorul(na).

Felismerés, ráeszmélés

A serdülőkorról alkotott elképzelések között fontos, hogy ez az énkeresés legintenzívebb időszaka, amikor a korábbi konkrét tulajdonságok általi önjellemzés fokozatosan átalakul egy általános vélekedések, értékek és élettervek formájában kifejeződő személyes identitás-meghatározássá. A fenti felismerés-, ráeszmélés-narratívák ezeknek a törekvéseknek a konkrét, szó szerinti megfogalmazásai: ráeszmélés a valóságra, valamely igazságra, eddig rejtve maradt jó tulajdonságra.

(„Csak egy csipetnyit kaphattam a spiritualitásból, de azóta a szemléletem pozitív irányba változott. Sok dolgot megértettem az emberekkel kapcsolatban. Azóta csalódást még nem éltem át. Itt tulajdonképpen az egész a szemléletváltozásról szól." – 17 éves lány; „Fordulópont volt, mikor rájöttem valamire, és tudatosan kézbe vettem az életem. Azóta objektíven látom magam, tudom, hogy végtelenül sznob vagyok, de ha az ember sznob akar lenni, és ehhez van némi önérzete, ezt is következetesen tegye. Ahhoz, hogy sznob lehessek és ne nevetséges, borzasztó sokat kell tanulni és olvasni. Az emberből akkor lesz jó sznob, hogyha mindent fejleszt, de az intellektusát a legjobban." – 18 éves fiú; „Amikor az általános iskolából kiléptem, akkor arra törekedtem, hogy mindenben olyan legyek, mint a többiek. Úgy akartam öltözködni, élni, mint az osztálytársaim. De egyszer csak minden megváltozott. Rájöttem, hogy csak az számít, ami a fejemben van, nem az, ahogyan kinézek. Innentől nem érdekelt senki és semmi. Az életem is megváltozott" – 16 éves lány; „Az életemben meghatározó szerepet tölt be az, hogy a családommal rengeteget utazom különböző helyekre. Rájöttem arra, hogy számomra a különböző népek megismerése érdekes dolog és nagyon jó érzéssel tölt el. Talán ez a legfontosabb nekem, szeretném, ha az életem is erről szólna." – 17 éves lány; „Ez az eset pont a 18. szülinapomon történt. Tulajdonképpen nem a szülinap a lényeg, hanem az, hogy akkor döbbentem rá, hogy lehet, hogy jó ember vagyok, mert annyian szeretnek, és igazán boldog életem van. Ott

volt mindenki, aki számomra fontos, elsősorban a családom és a barátaim, és azt éreztem, hogy fontos vagyok nekik." – 18 éves lány.)

Leginkább a 17-18 éves serdülőkre jellemző ez a történettípus, és egy új identitáskategória felvételét is jelenti az énrendszerükbe. Mindenesetre ezek a történetek a történetszerkesztés logikáját illetően is kidolgozottabbak, az idői síkváltások, igeidők, hely- és időhatározószók használata arra utal, hogy „jobb" a rálátásuk ezekre az eseményekre. Az idősíkváltás egyben pozitív változást is jelent: az én gazdagodását és az öntudatosodást.

Összegzés, perspektívák

Ebben a tanulmányban a kutatási kérdések közül elsősorban arra koncentráltam, amely a serdülők önmagával kapcsolatos jelentős (élet)eseményeit vizsgálta. Azt próbáltam feltárni, melyek azok a narratívák, amelyeket a kamaszok önmeghatározásuk, önjellemzésük szempontjából a jelentős jelzővel tüntetnek ki, annak keretéül használnak, mi jellemzi ezek társas beágyazottságát, milyen történetsémákra vannak felfűzve, ha egyáltalán kimutathatók bennük ilyen narratív koherenciát érintő szervezőelvek.

A 89 önmagával kapcsolatos jelentős esemény narratív szempontok mentén történő feldolgozása során az alábbi jelentős éntörténet-típusok rajzolódtak ki gyakoriságuk sorrendjében: találkozások, barátsággal, szerelemmel kapcsolatos történetek (19), iskolával (18), iskolán kívüli teljesítménnyel kapcsolatos (13), valamely antropológiai ősélménnyel: születéssel, halállal, család felbomlásával kapcsolatos (12), valamire való ráeszméléssel, felismeréssel kapcsolatos történetek (10).

A fentiekből kiderül, hogy az önmeghatározás legfontosabb keretei a társas kapcsolatokkal és iskolával kapcsolatos narratívák. A találkozás-történeteket erős affektív színezet hatja át, a diákok főként érzelmi dimenziók mentén láttatják önmagukat és a másikat, egy erős függőségi viszony keretében. Egy olyan történetsémára fűzik fel ezeket a történeteket, amely a „csalódás-újrakezdés-remélt/elért jó kapcsolat" mintázatát hordozza. A barát, a szerelmes partner nem egyértelmű pozitív szereplők, nemcsak jó tulajdonságaik vannak, a történetek mégis egy pozitív végkifejlet felé mutatnak, hiszen az én, a mesélő mihamarabb törekszik helyreállítani vagy helyettesíteni a megromlott kapcsolatot. Egy, a másiktól erőteljesen függő, olykor a bizonytalansággal és félelemmel viaskodó én meséli a történteket, akinek legfőbb vágya a kellemes érzés, állapot kitágítására, meghosszabbítására tett kísérlet, hogy ezáltal is valamelyest oldja az egyedül maradástól való félelemérzést.

Az iskolával kapcsolatos történetek szintén az önészlelés, énmeghatározás jelentős eszközeiként értékelhetők, a tanulószerep szorosan hozzátartozik az önképhez, de az iskolát elsősorban nem a szakmai ismeretek megtanulásának, a kényszerként és kötelezettségként megélt iskolába járás és tanulás helyeként

tekintik, hanem az élet iskolájaként, ahol az ember leginkább önmaga és az élet megismeréséhez kap segítséget. Az iskola, mint megszemélyesült, az iskolai élet és kultúra teljes struktúráját magában foglaló szereplőként jelenik meg, „aki" a jövőre készít föl. Kevésbé követhető a történetszerkesztés logikája ezekben a történetekben, a múltból indulnak ugyan, a felvételi, az iskolába való bekerülés momentumát említik, mint első fontos eseményt, de főként a jelent merevítik ki, és egy aktív, a jövőbeli célokra és tervekre is gondoló diák képe rajzolódik ki.

A bemutatott elemzéssel, a kiragadott elemzésrészletekkel főként az volt a célom, hogy a jelen kutatás egyik fontos törekvését hangsúlyozzam: azt, hogy a serdülők önmeghatározásának, spontán énképének narratív elemzési támpontok mentén történő vizsgálata nemcsak, mint módszer termékenyítheti meg a pedagógiai kutatásokat, de a kvalitatív szemlélet egy új, a pedagógiában igencsak újnak nevezhető színfoltjával is hozzájárulhat azok gazdagításához.

KATALIN TÓKOS

ADOLESCENTS SELF-PORTRAIT AND SELF-DETERMINATION FROM NARATIVE PERSPECTIVE

The paper presents the theoretical background and partial results of a qualitative research focuses on the adolescents self-portrait. The research as part of the PhD dissertation – through self-naratives, self-caracterizations and methafores releted to self-knowledge- studies the spontaneous self-determination and self-representation of students between ages 14-18, and follows a new perspective of self, namely the narative identity perspective, using the narative analyses in the context of an educational research. This paper focuses only on those research issues that are related to the adolescents main life-events. We were interested in naratives that are presented by the adolescents as having an important role in the process of self-determination and self-representation, and we focused on the social embedding, the role structure and the narative schemas used.

BALÁZSOVICS MÓNIKA

A hallgatói létszámok alakulása és a hallgatók továbbtanulási motivációi a felsőoktatásban

Európában és Amerikában az elmúlt néhány évtizedben lezajlott társadalmi változások következtében a felnőttoktatás, az élethosszig tartó tanulás kiemelkedő jelentőségre tett szert. A modernizáció, a fejlődés megállíthatatlan folyamatok. A tanulás már nemcsak a művelődés és a kultúra javainak elsajátítását, hanem az emberi tőkébe való beruházást is jelenti. Az 1990-es évek közepétől az Európai Unió nagy hangsúlyt fektet a life long learningre, mivel a szakemberek felismerték, hogy az oktatásnak rendkívül nagy szerepe van, mind a személyes, mind a társadalmi fejlődésben. A lifelong-learning lehetőséget ad a munkavállalók számára a folyton változó, fejlődő munkaerő-piaci kihívások leküzdésére. Ezen kívül kiemelkedő jelentőséggel bír a szegénység, a társadalomból való kiszakadás, kirekesztődés, és a tudatlanság csökkentésében, segít a társadalmi integráció és esélyegyenlőség biztosításában. A technológiák és a tudomány fejlődésével egyidejűleg a munka jellege is átalakul, ebből következik, hogy a munkaerőnek is fejlődésre, átalakulásra, továbbképzésre van szüksége. 2010-re az Európai Unió célul tűzte ki a teljes foglalkoztatottság elérését. Ehhez azonban szükség van a munkaerő folyamatos megújulására, továbbképzésére. Folyamatos tanulással megvalósítható a tudásalapú társadalom.

A tudásalapú társadalom kialakítása napjaink egyik fontos feladata. A korábbi szemléleti korlátok az ezredfordulóra lebomlottak, a felnőttek tanulása immáron természetessé vált. A lifelong-learning stratégiájának alapelvei abból a célból fakadnak, hogy az általános és a szakmai képzés az egyéni, a kulturális, a társadalmi és a gazdasági boldogulást szolgálja. A lifelong-learningnek arra kell irányulnia, hogy az egyéni adottságokat támogassa, szakmai alkalmasságát javítsa, általa a meglévő emberi források a lehető legjobban hasznosuljanak, másfelől hozzájáruljon a társadalmi kirekesztődés megakadályozásához A lifelong-learningnek széles oktatási kínálaton kell alapulnia, hogy az oktatásban való részvétel a saját társadalmi, kulturális, és gazdasági érdekeknek megfelelően mindenki számára elérhető legyen. Az egyik központi cél az esélyegyenlőség megteremtése.

A II. világháború után, főleg a '60-as évektől kezdődően a felsőoktatásban tanulók létszáma változó ütemben, de folyamatosa növekedett, majd tömegessé vált. Ezt a létszámnövekedést a legfejlettebb országokban a költségvetés kiemelt támogatása tette lehetővé. A gyors létszámbeli növekedés következtében heterogénné vált a hallgatóság, azon társadalmi csoportok tanulói is bejutottak a felsőoktatásba, akik eddig nem tudtak abban részt venni, úgy, mint a hátrányos helyzetű csoportok tagjai, vagy alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei is. Ez a létszámbeli változás az oktatás tartalombeli változását is magával hozta. A friss diplomások már nem csak a tudós világ számára jelentettek képzett szakembert, hanem az ipar, piac is igényelte a megfelelően képzett szakemberek jelenlétét. Ez az expanzió a '80-as években sem állt meg, bár a folyamat lassúbbá vált. A diplomának immáron szimbolikus értéke van.[1] Az expanziót egyrészt a XX. századi modernizációs folyamatok okozták, amelyek a gazdaságra, tudományra egyaránt hatással voltak. Másrészt úgy tartották, hogy az oktatás produktívabbá teszi a munkát, és a jóléti államhoz hozzá tartozik a „művelt fogyasztó".[2]

A demográfiai változások is szerepet játszottak a tömegessé válás folyamatában. Egyrészt a II. világháború után született ún. baby boom nemzedék a '60-as években ért a felsőoktatási életkorba. Másrészt '80-as években a gazdasági recesszió idején a fiatalok munkanélküliségének megoldását a felsőoktatásban látták, ugyanakkor ebben az időben értek felsőoktatási életkorba a '60-as években felsőoktatásban részt vett szülők gyermekei. A kormányzatok hatalmas összegeket fektettek a felsőoktatásba, és kezdetben mindez társadalmi elégedettséget váltott ki.

Mivel a felsőoktatásba egyre többen jutottak be, így a hallgatók összetétele is egyre heterogénebbé vált. Alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei is és a hátrányos helyzetű családokból származó hallgatók egyaránt bejutottak a felsőoktatásba. A felsőoktatásba való belépés esélye tekintetében csökkentek a társadalmi különbségek. A nők részvétele szintén megnőtt. A hallgatók előképzettsége is heterogénné vált, tömegessé vált a munka melletti tanulás is. A munkaerőpiac igényei egyre összetettebbé váltak, sok új állás keletkezett a szolgáltatóiparban, és számos új szakma is megjelent. A gazdasági fellendülés nyilvánvalóvá tette, hogy a megszerzett tudás könnyen elavul, így sokan újra az iskolapadokba ültek. A tömegesedés mindig magában hordozta a minőség romlásának lehetőségét. Ez új kihívások elé állította, állítja az egyetemeket. Az új helyzet szemléletváltásra, új tartalmak, és módszerek keresésére indította az oktatás minden szereplőjét. A felsőoktatás egyre komplexebbé vált. Az expanzió a '90-es években tovább foly-

---

[1] Hrubos Ildikó, Szentannai Ágota, Veroszta Zsuzsanna, *A „Bolognai folyamat"*, (Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2003)

[2] Hrubos Ildikó, „Új paradigma keresése az ezredfordulón," *Educatio* (2000): 13-26.

tatódott, a hallgatói létszám tovább növekedett, Magyarországon az ezredforduló után 2004-ben és 2005-ben volt a legmagasabb a jelentkezők létszáma.

A felsőoktatási expanzió következményeképpen a felsőoktatás többszektorúvá válik. A felsőoktatás tömegesedése hozta létre a nem egyetemi típusú felsőfokú képzést (felsőfokú szakképzés). A '60-as évektől kezdődően a mai napig tartó létszámbeli expanziónak lehetünk a tanúi a felsőoktatásban. Amíg a felsőoktatás elit szakaszában 10%-os volt a részvétel, addig a '90-es években hatalmas méretűvé vált felsőoktatásban a hallgatói részvétel megközelítette az 50%-ot. Az egyetemi képzéstől eltérő jellegű és státuszú felsőoktatási intézmények azért jöttek létre, mert a felsőoktatásban résztvevő hallgatók köre egyre heterogénebb lett (családi háttér, motivációk, előképzettség, munkaerő-piaci igények). A rövidebb, többnyire szakképző programok költségtakarékosabbak, a konkrét piaci elvárásoknak célzottabban megfelelő, gyakorlatiasabb képzést nyújtanak.[3]

Erre utal a Pécsi Tudományegyetem FLK, FLA képzéseiben résztvevő hallgatók létszáma is. Boda Beáta[4] interjúiban az oktatók, a hallgatók „tömegtermelésében" való tapasztalatait kutatta. Néhány jellemző oktatói vélemény: „A tömeges jelenlét az oktatás-képzés „alapanyagának" heterogenitását fokozza. Ezt az oktatók már a felvételinél tapasztalják, és a továbbiakban a különbség csak nő. Élesen megfogalmazódik egy hallgatói réteg klasszikus egyetemi mércével mért alkalmatlansága. Reálisnak hat az egy adott korosztály intelligenciaszint-megoszlásának objektív problémaként való megjelenítése." „...A tömegesedés kapcsán tudomásul kell venni, hogy egyrészt a minőség változik meg, másrészt a hallgatóság összetétele. Nekem a véleményem, hogy általában egy generáció egyharmada egyetemre való, egyharmada a középbe való, és egyharmada egyáltalán nem való egyetemre. ... A másik véglet a tanulós gyerekek ... akikhez nem jut el a tanagyagnak az üzenete, ami az emberi mondanivalót tartalmazza. Ez a kontraszelekció, mert nem is fog eljutni, mert nem olyan." „A megnövekedett létszám kapcsán megnövekedtek az oktatók terhei is."

A hallgatói létszám alakulása a felsőoktatásban, Európában és Magyarországon

A fejlett országokban az elmúlt két évtizedben folyamatosan növekedett az első diploma megszerzésért tanuló hallgatók létszáma. 1996-ban az OECD országokban a 18–21 évesek több mint 23%-a vett részt a felsőoktatásban. Ennek az is az oka, hogy a felsőfokú szakképzésben résztvevők is szerepelnek a statisztikákban. Az Európai Unió tagállamaiban 1996/97-es tanévben, a felsőfokú oktatásban több mint 12 millió fő vett részt, Magyarországon kb. 9% volt. A hall-

---

[3] Hrubos Ildikó, *Az ismeretlen szakképzés* (Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2002)

[4] Bojda Beáta, „Oktatói tapasztalatok az egyetemi „tömegtermelésben," *Educatio* (2000): 180-184.

gatók létszáma 1975-ös évtől fokozatosan emelkedett, az elmúlt két évtizedben tulajdonképpen a duplájára nőtt. Az egyes tagországokban eltérések figyelhetőek meg. Németországban és Hollandiában másfélszeresére nőtt a felsőoktatásban tanulók száma, Portugáliában négyszeresére, Görögországban, Spanyolországban és Írországban megközelítően háromszorosára.[5]

A XX. század második felében a felsőoktatásban bekövetkezett változások a felsőoktatás rendszerében is változásokat hoztak, és ezzel együtt a hallgató réteg, összetétel is megváltozott. Szemerszki Marianna tanulmánya szerint a felsőoktatási expanzió az egyes országokban nem azonos időpontokban következett be. Amíg az expanzió az észak-európai országokban már a '60-as években tapasztalható volt, majd a többi fejlettebb országban a '70-es évekre tehető, addig a volt szocialista országokban a '90-es években valósult meg. Az átlagos hallgatói életkor kitolódása is megfigyelhető, valamint a két nem arányában is jelentős változások figyelhetők meg, a nők részvétele a felsőoktatásban fokozatosan növekedett.[6]

Mindezek az okok együttesen vezettek a Európai Felsőoktatási Térség illetve a Bologna folyamat kialakulásához.

Magyarországon a következőképpen alakult a nappali és levelező tagozatos hallgatók létszáma a felsőoktatásban:

1. táblázat

Év	Levelező	Nappali
2001	57 313	87 368
2002	66 907	92 360
2003	63 504	90 558
2004	65 149	100 252
2005	55 179	96 023
2006	45 852	89 212

A nappali képzésekre minden évben többen jelentkeztek, mint a levelező képzésekre, 2001 és 2006 között az összes képzésre (alap-, diplomás, kiegészítő, felsőfokú szakképzés) jelentkezők száma növekedett, a levelező tagozaton 2002-ben, a nappali tagozaton 2004-ben érte el csúcspontját-, majd visszaesett. A levelező tagozaton folyó képzésekre 2006-ban jelentkeztek a legkevesebben. A nappali tagozaton 2005-höz képest hasonló, csökkenő tendenciát figyelhetünk meg.

Amíg két világháború között Magyarországon a húsz-harmincezer fő járt gimnáziumba, addig a 2001/02-es tanév ősi szemeszterében több mint kilencvenezer

[5] Radácsi Imre, *A folyamatos képzés nemzetközi tendenciái* (Budapest: NSZI, 2006)

[6] Szemerszki Marianna, „Hallgatók a tömegesedés időszakában," *Educatio* (2006): 736-752.

hallható kezdhette meg tanulmányait az egyetemeken, főiskolákon.[7] A létszám nem egyenletesen növekedett, a nagy változás az utolsó tíz évben következett be. A nappali tagozatos hallgatók létszáma majdnem két és fészeresére nőtt, a felsőoktatásban (nappali, esti, levelező, távoktatás) részvevők száma pedig háromszorosára, 300 ezer főre nőtt.

A hallgatói korösszetétel vizsgálatánál megfigyelhető, hogy a felsőoktatás hallgatói egyre idősebbek lesznek, egyre többen dolgoznak majd, és a motivációk is egyre szélesebb skálán mozognak.

A Pécsi Tudományegyetem hallgatói létszámának alakulása 2006-ban

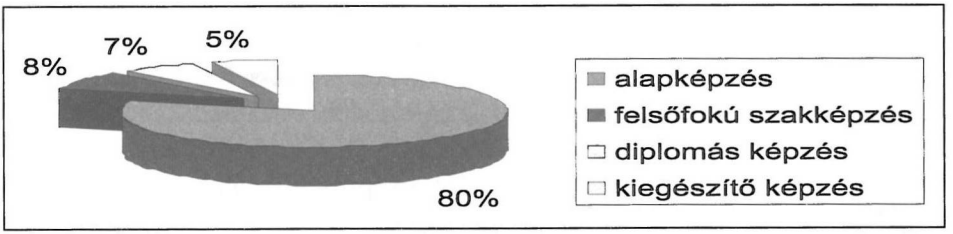
A Pécsi Tudományegyetem 2006-os év adatait vizsgálva láthatjuk, hogy 2006-ban legtöbben az alapképzésre jelentkeztek, azt követi felsőfokú szakképzés, a harmadik helyen szerepel a diplomás képzés, és a sort a kiegészítő képzés zárja.

2. táblázat

2006	Alapképzés	Diplomás képzés	Felsőfokú szakképzés	Kiegészítő képzés
Jelentkezők száma	111 943	9255	11 831	7627

1. ábra

A levelező képzésre jelentkezett hallgatók számának alakulása 2001 és 2006



között tagozatonként és finanszírozási formánként a következőképpen alakult a Pécsi Tudományegyetemen:

[7] Lukács Péter, „Tömeges felsőoktatás – globális versenyben I," *Magyar Felsőoktatás* (2001):10

3. táblázat

	ALA	ALK	FLA	FLK	DLA	DLK	KLA	KLK
2001	26 986	28 639	101	543	654	9327	68	4305
2002	28 960	36 725	417	743	1802	10 102	117	5342
2003	18 673	34 987	467	796	877	11 458	117	6303
2004	19 747	34 113	522	1243	3043	10 735	98	6497
2005	20 177	25 399	1282	1129	3860	9522	48	5449
2006	17 803	20 873	1633	936	1550	6862	104	5531

A 2005 és a 2006-os évek összehasonlítása a jelentkezők számának szempontjából a következőképpen alakult:

4. táblázat

	2005	**2006**
KLA	48	104
KLK	5449	5531
ALK	25 399	20 873
ALA	20 177	17 803
FLK	1129	936
FLA	1282	1633
DLK	9522	6862
DLA	3860	1550

Megfigyelhető, hogy 2006-ban, a 2005-ös évhez képest szinte minden képzési formában csökkent a jelentkezők létszáma, kivéve a KLK-s, KLK-s és az FLA-s jelentkezők létszámát, ahol emelkedett az érdeklődők létszáma.

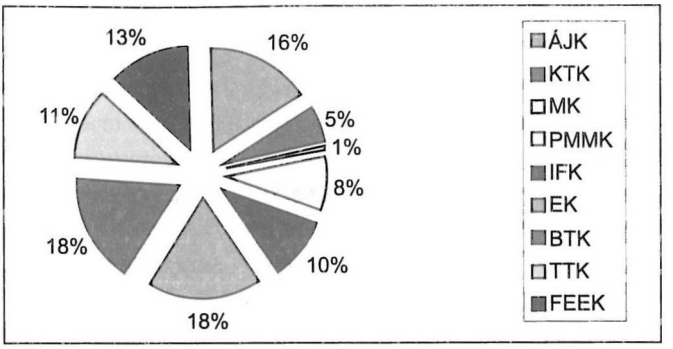
A csökkenések átlagosan 18%-kosak, kivéve a DLK-n ahol 28%-os, a DLA-n, ahol 60%-os. A jelentkezők létszáma a KLA-s képzéseken emelkedett 118%-kal, a KLK-n 1,5%-kal, az FLA-s képzéseken pedig 27%-kal.

A Pécsi Tudományegyetem szinte minden karán (ÁJK – Állam- és Jogtudományi Kar, KTK – Közgazdaságtudományi Kar, MK – Művészeti Kar, PMMK – Pécsi Műszaki Főiskolai Kar, EK – Egészségügyi Kar, BTK – Bölcsészettudományi Kar, TTK – Természettudományi Kar, FEEK – Kar, az orvostudományi kart kivéve indult levelező képzés.

2006 PTE levelező tagozatos képzésre jelentkezett hallgatók létszáma karonként a következőképpen alakult:

ÁJK: 1089 fő, KTK: 354 fő, MK: 37 fő, PMMK: 559 fő, IFK: 650 fő, EK: 1158 fő, BTK: 1171 fő, TTK: 731 fő, FEEK: 859 fő.

2. ábra



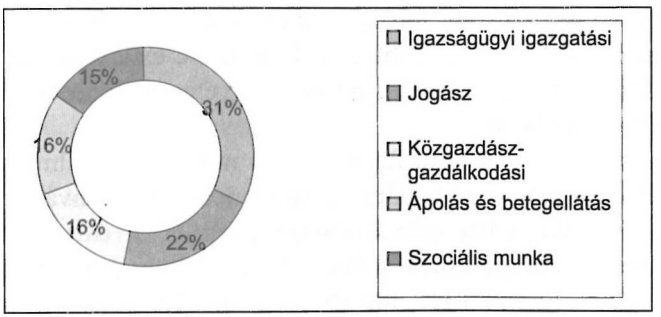
Megfigyelhető, hogy a 2006-ban a legtöbben a Bölcsészettudományi Kart választották, ezt követte az Egészségügyi Kar, a harmadik helyen pedig az Állam- és jogtudományi Kar szerepel a jelentkezők létszámát tekintve. A legkevesebb jelentkező a Művészeti Karon volt.

Felülreprezentált 2006-ban az Állam- és Jogtudományi Kar, az ALK-s képzésére jelentkezett hallgatók létszáma, mely 610 főt tesz ki, ugyanezen a karon a DLK-s képzésre 417-en jelentkeztek. Ugyanígy magas volt az Egészségügyi Karon ALA képzéseire jelentkezett hallgatók létszáma, mely összesen 747 fő volt. Ez az összesítésben szereplő legmagasabb jelentkezői szám

2006-ban a legnépszerűbb képzési forma az alap levelező költségtérítéses forma volt, ezt követte az alap levelező államilag támogatott képzési forma. A harmadik helyen a kiegészítő levelező költségtérítéses forma áll. Ebben az évben a legkevésbé kedvelt képzési forma a diplomás levelező államilag támogatott forma volt. Nyilván ez a meghirdetett szakok keretszámaitól is függ.

2006-ban következő öt szak volt a legkedveltebb a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozataira jelentkező hallgatók körében: Igazságügyi igazgatási 610 fővel, Jogász 417 fővel, Közgazdász-gazdálkodási 312 fő, Ápolás és betegellátás 303 fő, Szociális munka: 288. Ezen adatokat a következő diagram is szemlélteti.

3. ábra

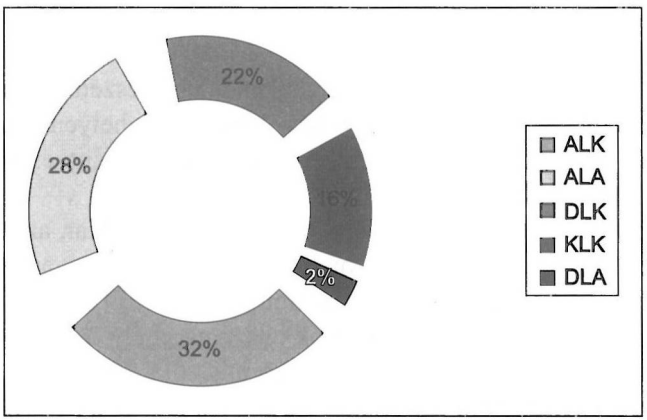


Képzési formákat tekintve a következő adatokat találjuk:

- 1. ALK 610 fő
- 2. ALA 542 fő
- 3. DLK 417 fő
- 4. KLK 312 fő
- 5. DLA 47 fő jelentkezett

Összességében 2006-ban a legtöbben az alapképzéseket választották, azt a diplomás képzés követte.

4. ábra



Minden képzési területen (Gazdaságtudományi, Bölcsészettudományi, Társadalomtudományi, Műszaki, Jogi és igazgatási) megfigyelhető, hogy csökkent a jelentkezők létszáma. Érdekes ellentmondás, hogy amíg a Pécsi Tudományegyetemen a legtöbben a jogi képzéseket választották, addig országos szinten a jogi képzés a népszerűségi listán csupán az ötödik helyet foglalja el.

„Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában – 2005"

A Felsőoktatási Kutatóintézet egyik OTKA kutatása keretében levelező képzésben résztvevő hallgatókkal felvett kérdőívek kerültek elemzésre. A kutatás a Pécsi Tudományegyetemre, a Debreceni Egyetemre és a gödöllői Szent István Egyetemre terjedt ki, a kérdőívek is a három egyetem különböző karai hallgatói körében kerültek kitöltésre.

Az elemzésünk azt igyekszik feltárni, hogy milyen társadalmi igények jelennek meg a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában, milyen motivációs elemek ösztönzik őket a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

2005 áprilisa és júniusa között a Pécsi Tudományegyetem különböző karain (ÁJK, BTK, EFK, FEEFI-TTK, PMMK) kérdőíveket töltettünk ki, másfelől a

karok tanulmányi osztályainak előadóit, munkatársait kérdeztük meg arról, hogy az adott karon indított szakok mely képzési helyekkel társulnak, és mekkora létszámmal vesznek részt a hallgatók a képzésekben.

A 2005 tavaszán beérkezett jelentkezési lapok 99%-os feldolgozottsága azt mutatja, hogy a Pécsi Tudományegyetem iránt nagy az érdeklődés – az Eötvös Loránd Tudományegyetemre és a Szegedi Tudományegyetemre való jelentkezések száma előzi meg (ELTE 17 299 fő a jelentkezők száma, SZTE 10 628 fő, PTE 10 442 fő). A PTE-re járó egyetemisták körében nagy számban vannak jelen a fővárosból érkezett hallgatók, illetőleg a PTE karai közül néhányon megfigyelhető az a törekvés, hogy a nagy létszámú budapesti érdeklődőkre való tekintettel, egyes levelező tagozatos szakok esetében fővárosi képzési helyeket hoznak létre – ld. FEEFI, vagy Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar. A vidéki egyetemek sajátossága általában az, hogy az intézmény fő vonzáskörzete a városon túl terjed, és a megyehatárokon is átnyúlik, Pécs esetében a déli szomszédok felől is nagy az érdeklődés, leginkább a bölcsész szakok iránt.

Fontos összefüggés, hogy a népszerű budapesti felsőoktatási intézményekbe elsősorban a nappali, valamint az esti tagozatos képzésekre jelentkeztek, míg a vidéki egyetemeken inkább a levelező tagozatot részesítik előnyben. A pécsi egyetem esetében nagy hallgatói létszámot leginkább az alábbi karokon figyelhetünk meg: FEEFI, ÁJK, PMMK.

Amíg a PTE nappali tagozatán a dél-dunántúli jelentkezők száma dominál, addig a távolabbi országrészből jelentkezők kb. fele-fele arányban jelentkeznek a nappali és levelező tagozatos képzésekre.

A Pécsi Tudományegyetemen az elsőként megszerzett végzettség tekintetében egyetemi végzettséggel legnagyobb arányban a természettudományi karra járók, a legkisebb arányban pedig a bölcsészettudományi karra járók rendelkeztek.

A „jelenlegi" konzultációk rendjére a havi rendszeresség volt a jellemző (84,4%). Tanulmányai költségeit – az esetek többségében – a válaszadó hallgató saját maga fizeti (47,5%), a munkahely az esetek 21,1%-ában vállalja ezt át teljes mértékben. A tandíjat saját erőből legnagyobb arányban a jogász hallgatók fizetik, míg a tandíjat leginkább a FEEFI-s hallgatók között vállalja át teljes egészében a munkahely.

A „jelenlegi" végzettség megszerzése után a válaszadó többsége folytatni kívánja eddigi munkáját (69,4%-ban), ez leginkább jellemzi a műszaki karra, a pedagógia szakra, valamint a természettudományi karra járókat. A munkahelyváltoztatás szándéka felülreprezentált a jogi és az egészségügyi főiskolai karra járók körében.

A munkahelyi kötelező továbbképzés motivációja a megkérdezett hallgatók 17%-ára volt jellemző (leginkább a műszaki főiskolásokra, a pedagógia szakosokra, a FEEFI-sekre, valamint a természettudományi karon tanulókra). A szakmai érdeklődést a megkérdezettek 65,7%-a jelölte meg (leginkább az egészségügyi

főiskolai karon, a pedagógia szakon, továbbá a bölcsészettudományi karon tanuló hallgatók). Munkakeresésre az összes válaszadó 1,4%-át motiválják jelenlegi tanulmányaik (leginkább a jogi karra járókat jellemző). Új munkahely keresése a válaszadók 22,3%-ánál jelent meg motivációként, erősen felülreprezentáltan a jogi tanulmányokat folytató levelező tagozatos hallgatóknál. „Így még meg tud valahogy élni" motivációja a megkérdezettek 4,7%-ánál fordult elő, felülreprezentáltan a műszaki főiskolásoknál és természettudományi karon tanulóknál. A kíváncsiság a megkérdezettek 29,%-át vezérelte „jelenlegi" tanulmányaihoz, különösen így van ez a bölcsész hallgatóknál, legkevésbé pedig a műszaki főiskolásoknál. A család, barát, munkatárs hatása mint motiváció a válaszadók 13,5%-át érintette, de felülreprezentáltan a jogász hallgatókat. Új diploma megszerzését a válaszadók 48,9%-a jelölte meg motiváló erőként, elsősorban a levelező alapképzésben résztvevők, mint pl. a műszaki főiskolások, de a FEEFI-s hallgatóknak is egy csoportja. Az egyetemi diploma megszerzése sarkallt többeket (28%) „jelenlegi" tanulmányainak elkezdésére/folytatására; erősen felülreprezentált ebben a tekintetben a pedagógia szakosok 70,7%-os igenlő válaszaránya. A társadalmi kapcsolatok megújítása az összes válaszadó 11,3%-át jellemezte, de leginkább a bölcsészhallgatókat. A szabadidő hasznos eltöltését a hallgatók 5,5%-a jelölte meg, többnyire bölcsész és FEEFI-s hallgatók. Egyéb motiváció a válaszadók 8,5%-ánál jelent meg. Az összes válaszadó körében a dobogós motivációk az alábbiak: 1. szakmai érdeklődés, 2. új diploma szerzése, 3. egyetemi végzettség szerzése. A motivációk további sorrendje: 4. új munkahelyhez felsőfokú tanulmányok, 5. munkahelyi kötelező továbbképzés, 6. egyéb, 7. kíváncsiság, 8. barátok, család, munkahely, 9. így még meg tud valahogyan élni, 10. szabadidő hasznos eltöltése, 11. munkakereséshez, 12. társadalmi kapcsolatok megújítása.

A tanulmányokhoz való ösztönzést leginkább a család nyújtotta (36,8%), majd őket követte a munkatársak (23,1%), az egyéb (22,5%) illetve a barátok (5,2%) csoportja.

Az esetek többségében a hallgatók elégedettek tanulmányaikkal, ugyanide iratkoztak volna be, ezzel ellentétben a legkevésbé elégedettek a mintáinkban szereplő, egészségügyi főiskolai karra járó hallgatók.[8]

A Debreceni Egyetem szinte valamennyi karán folyik levelező képzés, kivéve a Gyógyszertudományi-, és a Fogorvostudományi Kart. A nem nappali tagozaton tanulók létszáma 3 karon is meghaladta a nappali karon tanulókét. A Debreceni Egyetem képzései a következők: egyetemi, főiskolai és szakirányú képzések.

Alapos előkészítés után megkeresték a tanulmányi osztályok vezetőit, a konzultációs időpontokban keresték fel a hallgatókat. A hallgatóknak többnyire pozitív volt a hozzáállása. A hallgatók 58,2%-a maga fedezi tanulmányai költségeit.

---

[8] Balázsovics Mónika és Kalocsainá Sánta Hajnalka, „Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében", *Educatio* (2006): 828-836.

Hallgatói motiváció a következőképpen alakult szakmai érdeklődés (57,6%), új diploma szerzése (57%), új munkahelyhez szükséges felsőfokú végzettség (32,4%), család, barátok, kollégák hatása (21,8%).

A gödöllői Szent István Egyetemen a motivációs sorrendje: új diploma megszerzése, szakmai érdeklődés, új munkahelyhez való jutás, egyetemi diploma megszerzése.

A Debreceni Egyetemen a mintában szereplő megkérdezett hallgatók alig több mint egyharmada, 36,1% kapott korábban diplomát, a többség a jelenlegi végzettség megszerzésével jut az első diplomájához. A teljes minta 53,9%-ának családjában kisebbségben voltak a diplomások, mindenki diplomás a családban: 6,3%, legtöbben szereztek diplomát a családban: 22,3%. A hallgatók ismerősi körében magas volt a diplomások aránya. A teljes minta 51,9%-a esetében a család, a rokonság motiválta őket leginkább a továbbtanulásban.

Fellépő nehézségek a tanulmányok során: idő, tankönyvekhez, jegyzetekhez való hozzáférés, anyagiak biztosítása, tananyag elsajátítása (hasonlóan a PTE-s hallgatókhoz) volt. A hallgatók 58,2%-a maga fedezi a tanulmányai kapcsán felmerülő költségeket.

A hallgatók elégedettségét vizsgálva a következő adatokat találták az elemezők: teljes mértékben a hallgatók 37%-a, részben 57%-a volt elégedett a DE-n. A Szent István Egyetemen a hallgatók többsége elégedett választott képzésével (86,3%).

Legnagyobb arányban az egészségügyi és a mezőgazdasági-környezettudományi vonalon tanulók, Pécsett az EFK-n voltak a legkevésbé elégedettek. A hallgatók 82,2 %-a ugyanezt az intézményt választaná, 14,6% jelentkezne máshová (leginkább a Műszaki Főiskolai Kar hallgatói). A megkérdezettek 53%-a folytatná eddigi munkáját, 17,2% munkahelyet kíván változtatni, 16,3% reméli, hogy sikerül munkába állni.

A Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem adatait összevetve a következő adatokat találjuk:

5. táblázat

	PTE	DE
Nők aránya	65,4%	73,5%
Házas	56,6%	61,3%
Etnikai hovatartozás	Nem válaszolt: 36,8%, válaszadók 57,7%-a magyar	Nem válaszolt: 20,6%, a válaszadók 78,5%-a magyar
Vagyoni önbesorolás	73,1% átlagos	79,7% átlagos

Nemek tekintetében a nők dominálnak, mind a Pécsi Tudományegyetemen (65,4 %), mind a Debreceni Egyetemen (73,5%). A PTE-n ez felülreprezentált az

egészségügyi főiskolai karon, ahol a mintában 100%-os volt a nők megjelenése. Pécsett a mintában szereplő nők a műszaki főiskolai levelező képzésben egyáltalán nem vesznek részt.

A PTE-n megkérdezettek hallgatók 56,6%-a volt házas. A DE-n ennél magasabb, 61,3%-ot tett ki a házasságban élők aránya.

Az etnikumi önbesorolás kérdésre igen sokan nem válaszoltak, a válaszadók aránya 36,8% Pécsett és 20,6% volt Debrecenben.

Pécsett a válaszadók foglalkozása tekintetében elmondható, hogy a mintában a legtöbb önálló vállalkozó a FEEFI-s hallgatók köréből került ki, illetve felülreprezentált volt a munkanélküliek aránya a jogász hallgatók körében. Vezető beosztásban dolgozó hallgatókkal leginkább a pedagógiai szakos válaszadók körében találkoztunk, alkalmazotti beosztásban legtöbben az egészségügyi főiskolai karra járó hallgatók dolgoztak.

A Debreceni Egyetemen a mintában szereplő hallgatók 72,2%-a teljes munkaidőben volt foglalkoztatott, a bölcsész és műszaki végzettségű hallgatók körében nagyobb számban voltak vezető beosztású munkatársak. Magas a gyeses, gyeden lévő kismamák és munkanélküliek száma (10,6% mindkét esetben). Az alkalmazotti státuszban dolgozók vannak többségben 58,2%. Munkanélküliek aránya legmagasabb a jogon: 24,3% (ugyanígy magas a PTE jogász hallgatóinak körében), az önálló vállalkozók száma pedig a műszaki főiskolán.

A vagyoni önbesorolás alapján a hallgatók mind a PTE-n, mind a DE-n átlagos vagyoni helyzetűnek mondhatók.

Hallgatók motivációi a felsőfokú továbbtanulásban a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetemen a következőképpen alakult:

6. táblázat

	PTE (%)	DE (%)
Munkahelyi kötelező továbbképzés	17	11,5
Szakmai érdeklődés	65,7	57,6
Munkakeresés	1,4	7,7
Új munkahelyhez szükséges felsőfokú végzettség	22,3	32,4
Így még meg tud élni valahogy	4,7	6,6
Kíváncsiság	29	17,5
Család, barátok, kollégák hatása	13,5	21,8
Új diploma szerzése	48,9	57,0
Egyetemi végzettség megszerzése	28	13,5
Társadalmi kapcsolatok megújítása	11,3	12,6
Szabadidő hasznos eltöltése	5,5	8,0

A két egyetemen végzett kérdőív-felvétel és -elemzés eredményei közül kiemelkedőek a szakmai érdeklődés és az új diploma megszerzése, mint motiváló erők. Legnagyobb eltérés a két egyetemen végzett kutatás eredményeiben a munkakeresésre irányuló motivációkban és a család, barátok, kollégák ösztönzése tekintetében található.

Összevetve a három egyetemen elemzett kérdőíveket, elmondható, hogy a hallgatókat a szakmai érdeklődés, új munkahely keresése ösztönözték leginkább a továbbtanulásra. Mindhárom egyetem hallgatóinak többsége elégedett tanulmányaival, és a hallgatók többsége ugyanide iratkozna be.

MÓNIKA BALÁZSOVICS

NUMBER OF STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION AND THE STUDENTS' MOTIVATION IN THE FURTHER HIGHER EDUCATION

The study's aim is to show how the number of students' changed and grew from the 60s of the last century. The study explains how the education turned into a mass production and points out also the causes and consequences of the number growing. The lifelong-learning concept is mentioned as well, as a main ok of the growing. The economical situation makes people to study continously, because the labour market needs people, who are able to adapt to the labour market's continously changing challenges. The Bologna process has been started in Hungary in 2006, so there is a need to examine the number of applicant students to the different universities, among them of the University of Pecs as well. In the second part of the study the author bemutat a survey, which was studying the students' motivation in the further education. The survey was made among three universities in Hungary. The comparison of two universities participating in the survey was interesting. The main motivations of the students' in the further higher education are the following: professional interest to find a (new) job, to get a (new) diploma. Usually the students' families give them the biggest incentive and help.

LÁZÁRNÉ SZANÁDI CSILLA

A magyarországi bencés rendi gimnáziumok könyvtártörténete Trianontól az államosításig

Európában az oktatás évszázadokon át az egyházak feladata volt.[1] A középkorban a kolostori iskolákban a szerzetesi élet mindennapjaihoz hozzátartozott az olvasás. Így volt ez a bencés rend által fenntartott iskolákban is. „A negyvennapi böjtre mindenki kapjon egy könyvet a könyvtárból, amelyet elejétől végig mindenki olvasson el. Ezeket, a könyveket a negyvennapi böjt elején adják ki. Mindenesetre azonban rendeljenek ki egy vagy két szeniort, hogy a monostorban, abban az időben, amikor a testvérek olvasással foglalkoznak, körüljárjanak, és megnézzék nem találnak-e hanyag testvért, aki henyél vagy beszélget, és nem törődik az olvasással, és így nemcsak magának van kára, hanem másokat is zavar."[2] A könyvtárról rendelkező Szent Benedek nyomán azt tartották a bencések, hogy a könyvtár nélküli monostor olyan, mint a fegyvertár nélküli vár.[3]

Az egyházi iskolák könyvtárait igen sok veszedelem fenyegette a történelem során. Ez alól a bencések könyvtárai sem kivételek. Hazánkban a Pannonhalmi Bencés Apátság mindvégig azon a helyen működött, ahol 996-ban létrejött, bár a rend nem működhetett folyamatosan. A 18. században a rend újra fejlődésnek indult, de II. József rendfeloszlatása a könyvtár állományában is változást okozott. A könyvtár állománya az Egyetemi Könyvtárba került, 1802-ben pedig nem kapott vissza minden könyvet.[4] A mai könyvtár építése (Packh János) 1833-ban kezdődött.[5] Az állományt a szerzetesi és tanári pályára készülők igényei határozták meg. Ebben az időszakban is fontos szerepet töltött be a könyv a szerzetesi életben.[6]

Jóllehet, az iskolai könyvtárak szempontjából is gyökeres változást a reformáció és ellenreformáció hozott az iskolák számának növekedésével és a bennük folyó oktatási módszerek korszerűbbé válásával, ám az a fajta könyvtár, amit ma

[1] Gáborjáni Szabó Botond, „A magyarországi egyházi könyvtárak helyzete, céljai és jövőképe," *Könyvtári Figyelő* (2002): 1-2.

[2] Szent Benedek Nursiai, *Regula Sancti Benedicti* (Pannonhalma: Bencés Kiadó, 2005), 142.

[3] Csóka J. Lajos, *Szent Benedek fiainak világtörténete különös tekintettel Magyarországra* (Budapest: Ecclesia, 1970), 973.

[4] Somorjai Ádám, „Bencések Magyarországon," *Rubicon* (2006): 4.

[5] Bánhegyi Miksa, *A Pannonhalmi Bencés Főapátság Könyvtára* (Budapest: BV, 1991), 20.

[6] Sólymos Szilveszter, *Pannonhalma élete a XIX. században* (Pannonhalma: Bencés Kiadó, 1999), 312.

iskolai könyvtárnak nevezünk, csírájában a 18–19. század közepén fogalmazódott meg. Eleinte olyan szertárat értünk iskolai könyvtáron, amelyik az irodalom oktatását támogatta. Ezért ezek a könyvtárak a tanárok szertárai voltak, és csak később fokozatosan alakultak ki a tankönyvellátás feladatát felvállaló tankönyvtárak, majd pedig a fejlődés utolsó fejezeteként a diákkönyvtárak. A szabadságharcot követő időszak jelentős dokumentuma a Magyarországra is kiterjesztett „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich", amely létrehozta a nyolcosztályos gimnáziumot és a könyvtárak szempontjából pedig megindította azok kialakítását. A tanárok kötelességévé tették, hogy fejlesszék a pedagógiai és tudományos szempontú tanári könyvtárat, és hozzanak létre ifjúsági könyvtárat.[7] Az 1868. évi népoktatási törvény utasítása szerint az iskolákban könyvtárakat kellett létrehozni. Fontos megemlíteni azt is, hogy az iskolákban önképzőkörök az 1870-es évektől működhettek tervszerűen, és váltak a diákok öntevékenységének színtereivé, valamint a legfrissebb tudományos és művészeti ismeretek elsajátításának kiváló fórumaivá.[8] 1877-ben pedig Trefort Ágoston vallás- és közoktatás miniszter jogszabályban hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanfelügyelők mellett az egyházi hatóságok is mozdítsák elő az iskolai könyvtárak ügyét. A felekezeti iskolák könyvtárai számára az egyházi főhatóságok elkülönített alapot hoztak létre.[9] A 19. század végéig sorban alakultak a középiskolai könyvtárak. 1902-ben Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy minden állami iskolában szervezzenek könyvtárat, bár ez a felekezeti iskolákra nem vonatkozott, a minisztérium remélte, hogy az egyházi hatóságok is támogatják a kezdeményezést. A rendelet könyvtárhasználati szabályzat elkészítését is kötelezővé tette. 1904-ben megjelent az első könyvjegyzék, amely nemcsak a gyűjtőkört szabályozta, hanem kitért a gyűjtemény feltárására is. A jegyzék világosan mutatta, hogy mely könyvek a kötelezően beszerzendők és melyek az ajánlottak. Ekkor minden tizenötödik iskolában működött könyvtár, és a könyvtárak költségeivel az iskola költségvetésében is számolni kellett. Kétségtelenül fontos fejlemény Vaszary Kolos bíboros hercegprímás 581/1905. számú rendelete, amely a püspöki kar által elfogadott katolikus népiskolai tervet szabályozta, s 1926. szeptember 1-jéig volt érvényben. 1908-ban már utasították az iskolákat, hogy népszerűsítsék és használtassák a könyvtáraikat. Az 1930-as évekre az iskolákban törekedtek arra, hogy minden osztálynak legyen külön könyvtára, amit az osztályfőnök vezet. Olyan könyvek gyűjtése volt a cél, amelyek kapcsolatban vannak a tananyaggal. A tanároknak tájékozódniuk kellett

---

[7] Mészáros István, *A pápai bencés gimnázium* (Pannonhalma: Pannonhalmi Főapátság, 1988), 62.

[8] Dóka Klára, *Iskola, egyház, művelődés: Iskolatörténeti források az egyházi levéltárakban* (Budapest: ÚMKL, 1990), 54.

[9] Balogh Margit, *Egyházak az újkori Magyarországon* (Budapest: Kronológia História, 2003), 379.

arról, hogy tetszett-e a diáknak az olvasott könyv. Több példányban kellett egy-egy művet beszerezni a könyvtárak számára.[10] A könyvtár állományáról kötelesek voltak leltárt készíteni.[11]

Az iskolai könyvtárügy rövid áttekintése után megállapítható, hogy az 1920–1944 terjedő időszakban az ifjúsági könyvtárak hagyományos funkciója változatlan maradt. Ismeret-elsajátíttatás, hazafias és esztétikai nevelés, és a tanulók szabadidős olvasmányainak biztosítása. Visszaszorult a latin–görög klasszikus állományrész, több lett a modern természettudomány eredményeit tárgyaló olvasnivaló.

Bencés gimnáziumi könyvtárak

A budapesti Bencés Gimnázium működése során több könyvtárat állítottak fel. Keletkezésük sorrendjében ezek a következők voltak: Mária-kongregáció[12] könyvtára, ahol vallásos irodalmat gyűjtöttek, a hitvédelmi szakosztály könyvtára, amely főként folyóiratokkal látta el a tanulókat; ifjúsági segítő könyvtár a tankönyvek gyűjtésére; tanári könyvtár; cserkészcsapat könyvtára a cserkészélettel kapcsolatos könyvek, térképek, folyóiratok gyűjtésére; önképzőköri könyvtár, amely szórakoztató irodalmat és folyóiratokat gyűjtött, valamint a kötelező olvasmányok tára. A könyvtárak történetét áttekintve megállapítható, hogy állományuk fejlesztése mindvégig fontos feladat volt, így a tanári könyvtár állományának nagysága mindössze négy év alatt a 3000 kötetet is meghaladta.

A tanári állomány növekedése 1928-ig jelentős volt, hiszen új könyvtárat hoztak létre és ezt kellett fejleszteni, ezért látható ugrásszerű emelkedés a fenti ábrán. Érdekes tény, hogy a tanári könyvtár alapterületének növekedését nem követte az állomány növekedése, hiszen 10 éves stagnálás következett, amelyet jelentős selejtezés és ezt követően ismételt fejlesztés jellemzett, az állomány végül így majdnem duplájára nőtt. A háborús években történő ilyen arányú növekedés nem vásárlással, hanem nagyobb mérvű ajándékozással történhetett, amelyre vonatkozóan az értesítőkben utalásokkal bőségesen találkoztam.[13] Míg a tanári könyvtár a tanárok felkészülését szolgálta, addig a diákok számára működtetett könyvtárak az iskolai élet minden mozzanatában helyet kaptak, kihasználtak minden lehetőséget, hogy a könyv a diákok mindennapjainak részese legyen. Sőt a nyári szünidei olvasmányok megválogatása is kiemelt feladat volt, aminek irányításába a szülőket is bevonták, nem riadtak vissza a szülők nevelésétől sem e téren. A

[10] Finászy Ernő, *Magyar pedagógiai lexikon I.* (Budapest: Révai Irodalmi Intézet, 1933), 895.

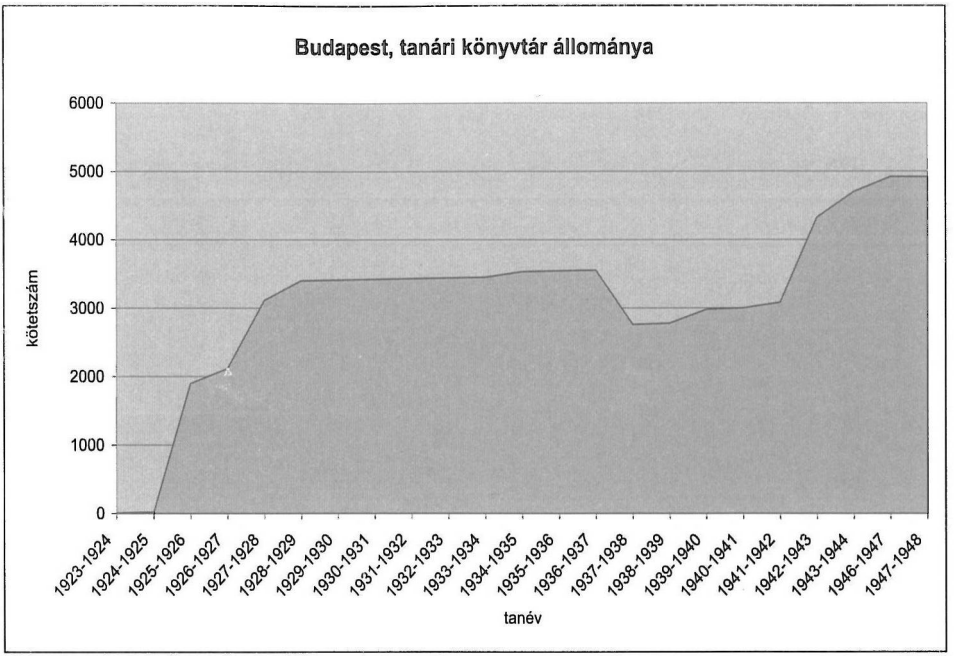
[11] Finászy Ernő, *Magyar pedagógiai lexikon. II.* (Budapest: Révai Irodalmi Intézet, 1934), 227.

[12] Római katolikus hitbuzgalmi egyesület, amely a hívők, elsősorban a fiatalok vallási, erkölcsi alapokon nyugvó nevelését, a hitélet erősítését, a Mária-kultusz ápolását tekintette céljának.

[13] A bemutatott valamennyi diagram ábrázolása során a hiányzó adatokat interpolálással, a vélhető állapot szerint pótoltam.

1. ábra

Szent Benedek Gimnázium tanári könyvtára



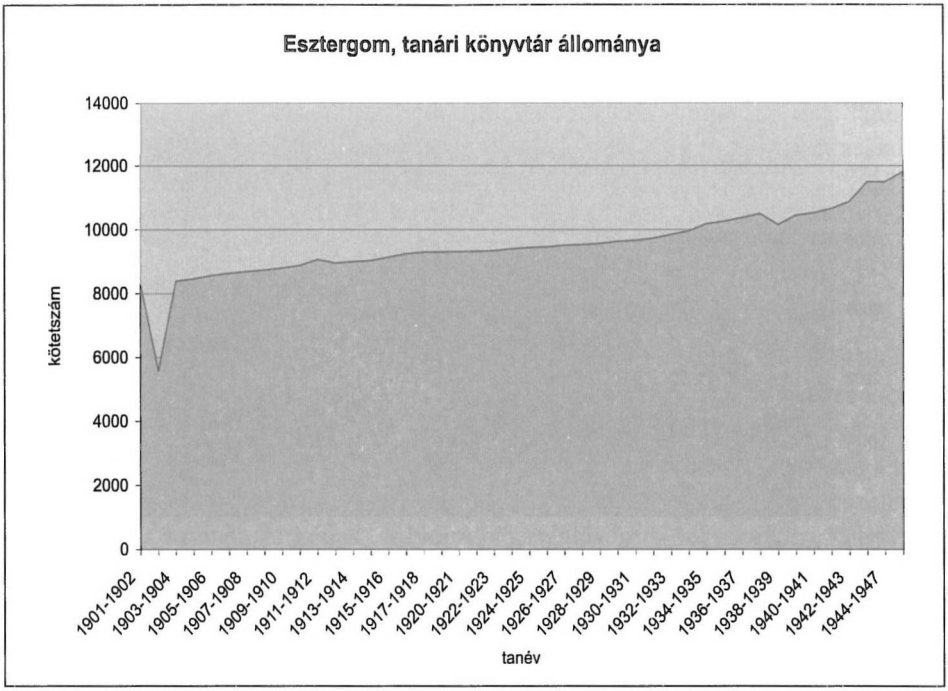
források alapján minden kétséget kizáróan megállapítható, hogy központi szerepe volt a könyvtáraknak az oktatás nevelés terén. Az állományok feltárása alapos volt, a kölcsönzés mindegyikben működött tanárok és diákok segítségével.

A budapesti Jedlik Ányos Bencés Gimnázium csupán két évig működött a bencések irányításával, ezen idő alatt a következő könyvtárak szerveződtek: ifjúsági könyvtár a kötelező olvasmányok és a szórakoztató irodalom, ismeretterjesztő irodalom gyűjtésére; tanári könyvtár a pedagógiai munka támogatására; a segélyező könyvtár pedig a tankönyvellátás segítésére. Az iskola rövid működési idejében is jól látható a könyvtárak központi szerepe, amelyet az is mutat, hogy nem csupán Pannonhalmáról kaptak segítséget, hanem saját forrásból megkezdték a folyóiratok, ifjúsági irodalom gyűjtését. Jól érzékelhető a pedagógiai munka támogatására való törekvés a tanári könyvtár számára beszerzett folyóiratok féleségénél, valamint az ifjúsági könyvtár erőteljes fejlesztése esetében a megfelelő példányszámok beszerzésénél.

Az esztergomi Bencés Gimnáziumban a következő könyvtárak működtek: tanári könyvtár; ifjúsági alsó és felső szakaszú könyvtár; segélyező könyvtár; önképzőköri könyvtár, amely az ifjúsági körök munkáját támogatta; ezen belül a gyorsíróköri könyvtár, amely a kör munkáját segítő műveket szerezte be és a kötelező olvasmányok tára. A könyv tehát központi szerepet töltött be az oktatás nevelés során.

2. ábra

Szent István Gimnázium tanári könyvtára

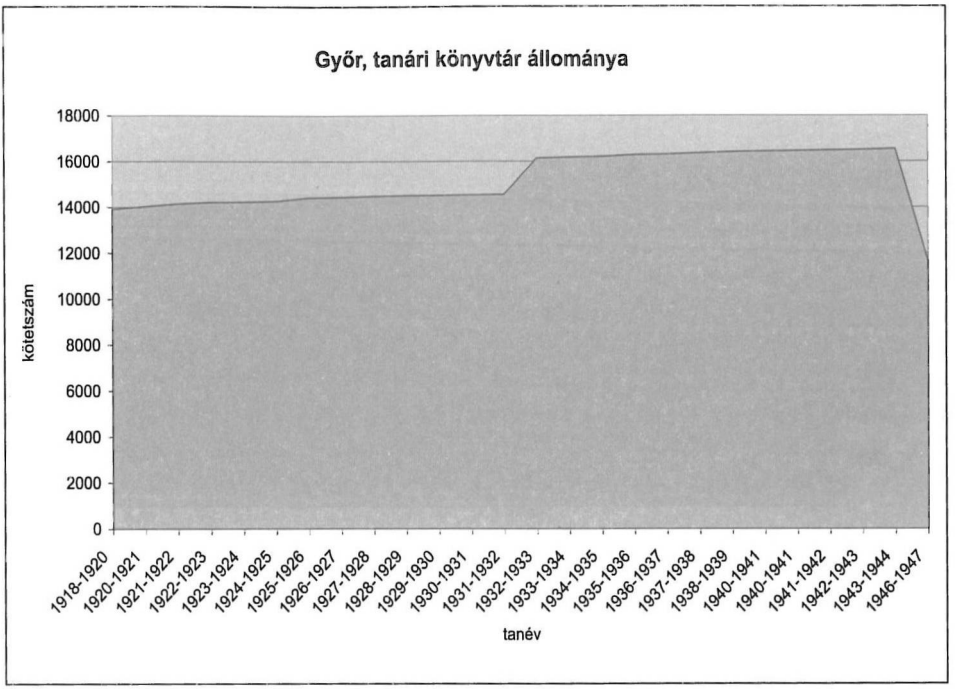


Az évkönyvek alapján megállapítható, hogy a tanári könyvtár állományát egyenletes növekedés jellemezte, bár 1935-től a gyarapodás megugrása látható, ami a könyvtár költöztetésének volt köszönhető, hiszen a megnövekedett alapterület állománynövekedést is jelentett. Érdekességként említem meg, hogy az 1928–1929-es tanévben hivatalosan csupán egy könyvet vásároltak, ám ez nem jelentett megtorpanást a fejlődésben, sőt az ajándékozások révén mindvégig töretlen fejlődés látható. Az ifjúságot szolgáló könyvtárak közül a legkülönlegesebbnek a gyorsírókör könyvtára mondható, hasonlóról egyetlen más értesítő sem számol be. A könyvtárakban gyűjtött szépirodalmi olvasmányok mellett nagymértékű volt az ismeretterjesztő irodalom beszerzése. Vizsgálataim nyomán körvonalazódik az a törekvés, amely azt bizonyítja, hogy az ajándékozásokból adódó állományfejlesztési egyenetlenségeket igyekeztek vásárlással tudatosan kompenzálni. A könyvsegélyező könyvtár beszerzési forrásainak széles skáláját vonultatják fel az értesítők, tehát az iskolázással járó anyagi terheket lehetőségükhöz képest, szülők, tanárok, fenntartók megosztották.[14] Az állományvédelem

[14] Nem csupán a könyvsegélyezésben érhető ez tetten, de a többi terület nem érinti a kutatásom tárgyát, ezért itt nem kerül bemutatásra, ám figyelemre méltó szociológiai vizsgálatok jó forrása lenne.

3 ábra

Czuczor Gergely Gimnázium tanári könyvtára



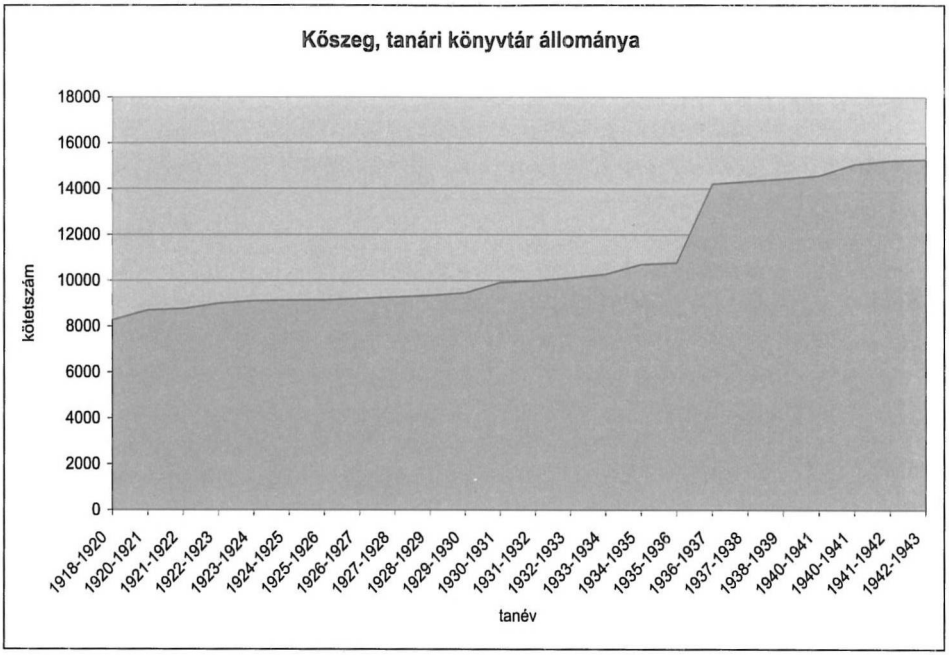
szerepe főként az ifjúsági könyvtárakban volt jelentős, ez azt is mutatja, hogy valójában használták a diákok a könyveket. Törekedtek arra, hogy tartalmában és küllemében is színvonalas legyen az állomány.

A nagy múltra és folyamatos működésre visszatekintő győri Bencés Gimnázium igen sokféle könyvtár születésének helye: tanári könyvtár, ifjúsági alsó és ifjúsági felső könyvtár, segélyező könyvtár, értesítők tára, az alsóbb osztályokban osztálykönyvtárak, kötelező olvasmányok tára, olvasóköri könyvtár, főként folyóirat-olvasásra berendezve, diákotthoni könyvtár a szolgáltatást igénybe vevő diákok számára. A tanári könyvtár fejlődésének vizsgálatakor látványos változásnak lehetünk tanúi. A könyvtári gyűjtemény nagyságát az új helyre való költöztetés hirtelen megemelte, hiszen ekkor közel 2000 kötettel megnövekedett az állomány. Erre vonatkozóan sem vásárlásra, sem pedig ajándékozásra utaló nyomokat nem találtam. Feltételezésem szerint ez a szám nem a tényleges növekedés adata, hanem az ekkor folyó leltározás során tisztázódott az állomány korrekt nagysága, tehát semmiképpen nem beszélhetünk ekkora mérvű gyarapodásról.

A leltározást az egyenletes fejlődés időszaka követte, amelyet 1944-ben jelentős csökkenés zárt a háborús dúlás szomorú következményeként. A segélyező könyvtárak körül kialakuló nehézségekre szemléletes példák sorakoznak az in-

4. ábra

Ferencz József Gimnázium tanári könyvtára



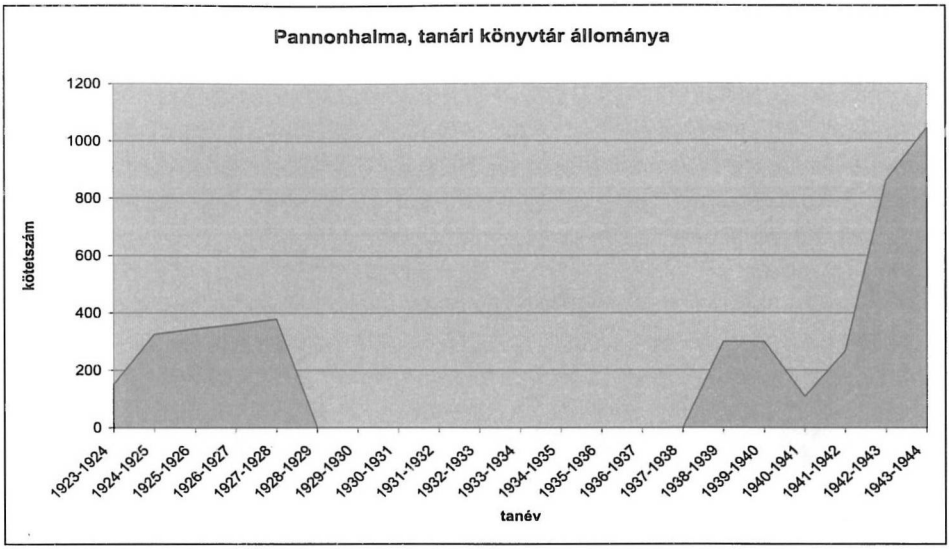
tézmény értesítőiben, tehát hogy igen jelentős anyagi erőket kellett felvonultatni a könyvpiacon eluralkodó jelenségek hatásainak ellensúlyozására. Az ifjúsági könyvtárakban és a hozzájuk szervesen illeszkedő olvasókörökben tudatos állománygyarapítás és apasztás folyt, sőt felbukkant az egyéb könyvtári látogatásra utaló beszámoló is.

A kőszegi Bencés Gimnáziumban az alábbi könyvtárak működtek: ifjúsági könyvtár, tanári könyvtár, cserkészcsapat könyvtára, Mária-kongregáció könyvtára, olvasóköri könyvtár főként folyóiratok olvasására.

A könyvtárak központi szerepe érhető tetten a gimnázium értesítőiben. Alapterületük a kőszegi gimnáziumban a legimpozánsabb, az ifjúsági könyvtár 29, a tanári könyvtár 113, és dolgozója 21 négyzetméter, elhelyezkedésük is optimálisnak volt mondható, hiszen a könyvtárakat az irodákkal és a díszteremmel egy emeleten helyezték el. A tanári könyvtárak állományának gyarapodása az 1930-as évekig egyenletesen növekvő tendenciát mutat. Ezt az 1936-os évben óriási állománynövekedés követi, amely közel 4000 kötet jelentett, s amit a jelenős anyagi ráfordítás magyaráz. Mindez egyedülálló erőfeszítés a rend gimnáziumainak életében, s további hasonló példára kutatásaim során sem bukkantam. Ezt az erőteljes fejlesztést a korábbi években már tapasztalt egyenletes gyarapítási ütem követte.

5. ábra

Pannonhalmi Gimnázium tanári könyvtára



Ez a fejlesztés nem korlátozódott kizárólag a tanári állományra. Az értesítőkben olvasható óriási kölcsönzési forgalom befolyásolta az ifjúsági könyvtárakban beszerzendő olvasmányok körét, növelte a kölcsönzési időt, s mindez egyre növekvő forgalmat generált. Megállapítható, hogy élénk könyvtári élet jellemezte a gimnáziumot, s ez a könyvtárak párhuzamos fejlesztésével is magyarázható.

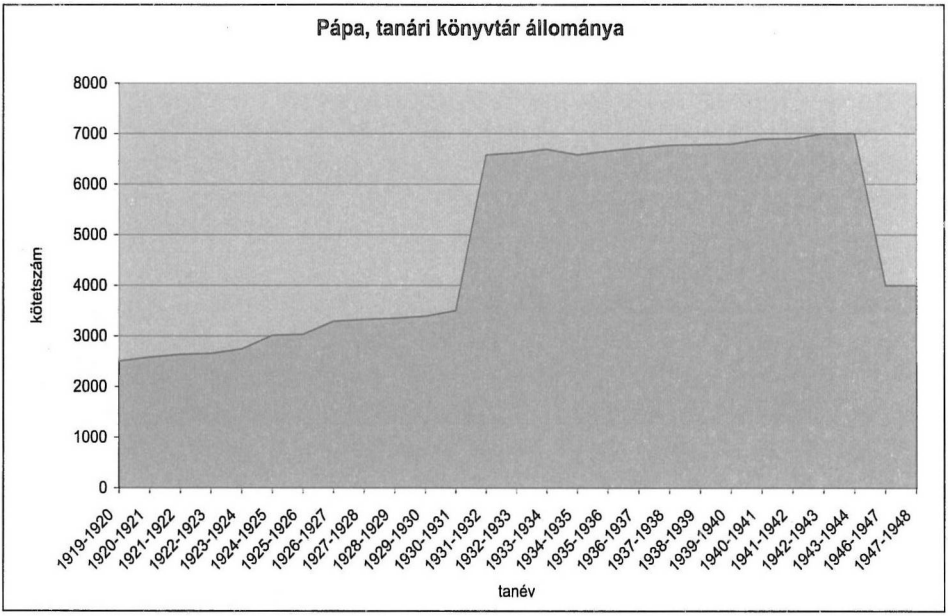
A pannonhalmi Bencés Gimnázium kétszeri indulása alatt a következő könyvtárak működtek: ifjúsági könyvtár, tanári könyvtár, diákotthoni könyvtár, segítő könyvtár. A tanári könyvtári állomány fejlődését a főkönyvtár közelsége mindvégig befolyásolta. Nem volt szükséges a tanárok számára külön könyvtár felállítása és esetleges fejlesztése, hiszen szinte „épületen belül" kéznél volt a könyv, és elérhető is volt valamennyi tanár számára.[15] Az utolsó két évben tapasztalható növekedés a főkönyvtár állományából történő ajándékozásnak köszönhető.

Nagyobb vásárlás, fejlesztés a tanári könyvtárban sem az első szakaszban, sem pedig az iskola '30-as évekbeli újraindítása után nem történt, bár 1943-ban az állomány növekedése kissé megindul a jelentős adományok nyomán. A diákkönyvtárak ezzel szemben a kezdetkor tapasztalható állapothoz képest jelentős fejlődésen mentek keresztül, főként az 1938-as évet követően. Törekedtek az életkori sajátosságoknak megfelelő szépirodalom beszerzésére, gondoskodtak az idegen nyelv oktatásához szükséges folyóiratok vásárlásáról, s mindezt esztétikusan berendezett olvasóteremben tették használhatóvá.

[15] A tanári igényeket egészen az 1940-es évekig kielégítette.

6. ábra

Szent Mór Gimnázium tanári könyvtára

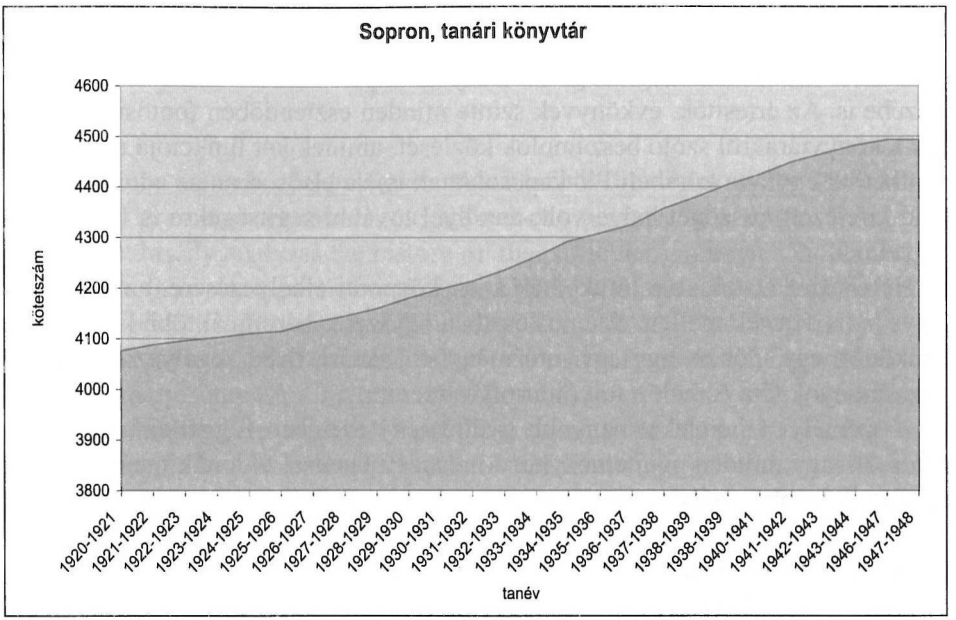


A pápai Bencés Gimnáziumban a tanári, ifjúsági és segélyező könyvtáron kívül a Mária-kongregáció könyvtára működött. Ez utóbbi lelki olvasmányokat és folyóiratokat gyűjtött. Az utolsó években osztálykönyvtárakat hoztak létre. A tanári könyvtár fejlődését az 1930-as évek elejéig lassú egyenletes gyarapítás jellemezte, amelyet hirtelen növekedés követett. Ennek okára az évkönyvekben nem bukkantam, csupán az állomány növekedésének tényét támasztja alá, hogy új polcokat készíttettek, és a könyvtár alapterülete is megfelelően nagy volt ebben az időszakban. Az ifjúsági könyvtárak fejlesztése csupán a '30-as években indult meg, s nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a tanári könyvtárak fejlesztése is ekkor kapott nagyobb teret. Pápán is, mint ahogyan ezt korábban kifejtettem, a tanári könyvtár fejlődése indikátorként hatott a többi könyvtár fejlesztésére is. Fontos megemlíteni azt a tényt is, miszerint a diákok is használhatták a katalógusokat.

A soproni gimnáziumban ifjúsági, tanári, segélyező könyvtárak működtek, de igen jelentős tevékenységet fejtett ki az önképzőköri könyvtár is. Később cserkészkönyvtárat is létrehoztak. Szemléltetve azt a figyelmet, amivel a tanárok a diákok olvasási szokásait igyekeztek nyomon követni, az alábbiakban két adalékot mutatok be az évkönyvekből: 1935-ben az önképző körök átszervezésével új igény támadt a szabadidő hasznos töltésére, ennek érdekében olvasószobát hoztak létre, amit a diákok közül kijelölt „folyóiratkezelő" működtetett, hetente a vezetőtanár által átadott szépirodalmi művekkel és folyóiratokkal frissítve az állományt. A ta-

7. ábra

Szent Asztrik Gimnázium tanári könyvtára



nulók több lapot is olvashattak. Ezeket a periodikákat a „továbbképzés iránti hajlam, kedv ébresztésére és fejlesztésére" bocsátották az ifjúság rendelkezésére. A könyvek is válogatva kerültek ide. 1936-ban bevezették a „vélemények füzetét" az önképzőkörön belül működtetett olvasószobában. „A kérdés az volt, ki volt az olvasószobában, mit olvasott és mi a véleménye az olvasott cikkről." Három füzet telt be a diákok véleményével. 17 folyóiratot olvashattak itt, amelyeket a könyveken fölül vásároltak. Más intézményektől eltérően, az évkönyvek leírásában a tanári könyvtár működése nem szerepelt, így csupán a statisztikai adatok alapján tudunk általános tendenciákat megállapítani. A könyvtár fejlesztését nem jellemezte jelentős beruházás, sem pedig több könyv ajándékozása, jóllehet a vizsgált időszakban egyenletesen, de csekély kötetszámmal gyarapodott. Az intézmény többnyire az ifjúsági könyvtárak fejlesztését preferálta.

Színes, izgalmas kép bontakozik ki a bencés gimnáziumok könyvtárainak vizsgálata során. Színes, mert ahány intézményt vizsgáltam, annyiféle könyvtári életre utaló nyomra bukkantam. A különbözőség okát a vizsgált intervallumot megelőző időszakban kell keresni. Tehát azok a gimnáziumok tudtak a korszak követelményeihez jól alkalmazkodni, amelyekben már stabil állományok, könyvtárak voltak. Eme megállapításom alól a pannonhalmi Olasz Gimnázium kivétel, ahol a legmodernebb követelményeknek megfelelően kezdődött meg a könyvtárak építése.

A bencés gimnáziumok könyvtárai összességében az államosítást megelőző időszakig magas színvonalon teljesítették a kor követelményeit, sok esetben túl is mutatva azokon. Ez főként a korábban már működő intézmények esetében igaz. Az olvasás, a könyv, a könyvtár mindegyik intézményben központi szerepet töltött be. Gondosan megválogatott könyveket juttattak a diákok és a tanárok kezébe is. Az értesítők, évkönyvek szinte minden esztendőben fontosnak tartották a könyvtárakról szóló beszámolók közlését, aminek két funkciója is volt. Tekinthetjük egyfajta korabeli PR-kapcsolatnak is, de elsősorban az adományozók felé kifejezett köszönet helye volt, amellyel további segítségekre is felhívták a figyelmet.

Helyiségeiket tekintve törekedtek azok központi elhelyezésére, az irodák illetve a dísztermek mellett. Számos esetben egyszerre háromnál több könyvtár is működött egy időben, egy-egy intézményben, tanári, diák, segélyező, kötelező olvasmányok tára és külön folyóirat-olvasó terem.

A személyi feltételeket nagyobb gyűjtemény esetében függetlenített könyvtárossal vagy minden gyűjteményhez kinevezett tanárral oldották meg, akik sok esetben felsőbb osztályos tanulókat is bevontak a munkába. A tanulókat nem csupán a kölcsönzésben, hanem a katalogizálásban is szívesen látták, sőt a kisebb könyvtárak külön diákkönyvtárossal is rendelkeztek.

Az állományok gyarapodását mindvégig főként a nagylelkű adományozók segítették, de minden intézmény a saját lehetőségeihez alkalmazkodva más gyarapítási forrásokat is talált, és szinte mindenhol rendelkezésre állt átalány is. A beszerzéseknél az aktuális rendeleteket, utasításokat figyelembe vették, és ezt szakfelügyelők ellenőrizték, de vallásos nevelést támogató művek természetesen nagyobb számban nyertek elhelyezést az állományokban, mint a világi intézmények esetében. Az állományok kötetszámának alakulását ábrázolva jól nyomon követhetőek a történelmi események, az állományok korszerűsítését célzó kivonások, a fejlődést szolgáló nagyobb beruházások, adományok. Ugyanakkor jól látható számos gimnázium esetében, hogy a tárgyalt időszak elején is már jelentős kötetszámmal rendelkeztek. Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a háborús évek és az azt megelőző nehéz gazdasági helyzet negatív hatásait adományokkal, a történelmi eseményektől való lehetséges elzárkózással igyekeztek semlegesíteni.

Az állományok feltárása kézzel írott, majd később gépelt katalógusokkal történt, hiszen az értesítők csupán az 1915–1916-os évekig voltak képesek arra, hogy a gyarapodásokat jegyzékekben közöljék.

Összességében elmondható, hogy a bencés gimnáziumok könyvtárai magas színvonalon működtek a tárgyalt időszakban. Munkám során bizonyossá vált, hogy a korszak jelentős intézményei voltak a bencés iskolai könyvtárak, történetük ismerete hasznos tanulságokkal szolgálhat napjaink iskolai könyvtárai, könyvtárosai számára.

CSILLA LÁZÁRNÉ SZANÁDI

THE HISTORY OF LIBRARIES OF THE HUNGARIAN BENEDICTIAN SECONDARY GRAMMAR SCHOOLS FROM THE TRIANON TREATY TO THE SECULARIZATION

The study presents the professional job of the libraraies of the Benedictian secondary grammar schools on the present-day territory of Hungary from 1920 to 1948. It briefly analyses the history of the particular grammar schools and the precedents from the aspect of ecclesiastical policy, of the schools and that of the history of libraries. The annals and the school-reports of the institutions, the study of which was carried out from the aspect of the history of school libraries, served as the primary sources of the research. The analysis of their details allowed us to draw conclusions: the presentation of these conclusions can prove that the Benedictian school libraries were significant institutions of the era and the knowledge of their history can provide useful lessons for the school libraries and librarians today.

Szupervíziós folyamatelemzés egy konkrét eset tükrében

Az alábbi eset bemutatásánál azt kívánom szemléltetni, hogyan szolgálja a szupervízió a személyes fejlődést, vagyis a szakmai személyiség kompetencia-növekedését. Egy vidéki iskolában vezettem pedagógusoknak szupervíziót. A feladat nagyon érdekes és kihívó volt, mert bár a szupervízió kultúrája már „beköltözött" az iskolai szervezet falai közé, a pedagógusok körében egyelőre nem elterjedt. Azért is vetettem bele magamat örömmel a folyamatba, mert a fent említett személyes fejlődés és kompetencia-növekedés nemcsak a szupervizált számára jelent fejlődést, hanem a folyamatban résztvevő szupervízor számára is. Ebben az értelemben a kérdésem önmagamra is irányul, milyen változást idézhet elő bennem egy-egy szupervíziós folyamat, és mennyire tudom segíteni a szupervizáltat a fejlődési folyamatában, mely folyamat értelmezhető két szakértő konzultációjaként[1] – azaz a kérdéseit hozó szupervizált ugyanúgy szakértője a saját terepének, mint az őt vezető másik fél, aki segíti a fejlődésben.

Iskolapszichológusként, a segítés mellett gyakran szembe is kerültem a pedagógusokkal. Az iskolákban – és talán az óvodákban is – az elmúlt két-három évben a napi praxis szintjén jelent gondot a magatartási problémát mutató gyermekek számának növekedése, és ezzel egyenes arányban találkozom panaszkodó, tanácstalan, sokszor eszköztelen pedagógusokkal. Sok a megoldhatatlan vagy annak látszó probléma, ugyanakkor kevés az igazán hatékony, adekvát megoldás, melynek segítségével a pedagógusok kompenzálhatják elégtelen eszköztárukat a mindennapi nevelési feladatok és a kritikus pedagógiai helyzetek terén.[2] Felmerül a kérdés, vajon a szupervízió egyike lehet-e azon eszközöknek, amelyek lehetőséget nyújtanak a problémák adekvát kezelésére, ugyanakkor biztosítják a szakmai személyiség karbantartását és hatékony fejlesztését? A pedagógusokkal évek óta tartó „küzdelmem" során gyakran találkoztam olyan esetekkel, amikor az eszköztelen, tehetetlen pedagógus mindig mást okolt sikertelenségéért, és az általam vagy mások által javasolt megoldási módokat csípőből elutasította, mindig mást okolva a problémákért.

---

[1] Bagdy Emőke, *A személyes fejlődés lehetősége a szupervízióban, folyamatelemzés tükrében* – szakdolgozat, é.n. kézirat (Budapest), 3.

[2] Petróczi Erzsébet, „A munkahelyi kiégés és kezelése szupervíziós csoportban pedagógusoknál," *Szupervízió* (2004) 2. szám, 26.

Dolgozatom első részében elméleti és fogalmi szempontból is megkíséreltem rendszerbe foglalni a kérdéseimre adható szupervíziós válaszokat. E teoretikus keretekben mutatom be a második részben Éva szupervíziós folyamatának három ülését, a hozzáfűzött „megbeszélési", vagyis kognitív és érzelmi feldolgozó munkával. Éva esetének ismertetése során a pszichológus etikai szabályokat alkalmaztam, ezzel biztosítva az anonimitást. Végül az utolsó részben összegeztem az elméleti és gyakorlati prezentáció alapján a személyes fejlődési lehetőségeket az elvégzett szupervíziós folyamat során.

Sokan, akik valaha találkoztak már szupervízióval, úgy gondolják, értik a folyamatot. Ez különösen azokra a személyekre igaz, akik a szupervízió bármely területén valamilyen szintű jártasságot szereztek. Egy terep specifikus ismerete azonban még nem jelenti, hogy mindent tudhatunk, a specifikust is csak a teljesség megismerése után érthetjük meg.[3] A szupervízió általános célja a mindennapi tapasztalatokból való tanulás elősegítése, tartalma pedig a személyes, intézményes és szakmai terepek metszőpontjában jelentkezik. A szupervízió és az iskola szervezete jelentősen összekapcsolódhat. Napjainkban, amikor az iskolákban és óvodákban elszaporodtak a többszintű konfliktusok, az adekvát problémamegoldás egyik fontos eleme lehet a szupervízió azáltal, hogy egy folyamatos tanácsadás részeként jelenik meg.[4] Ebben a kontextusban szorosan összeformak a szupervízió hatóterületei, a személy, a szakmai szerep és a szervezet. A személyes hatóterületbe a saját határok, a személyiség lehetősége, a beállítódások, az értékek felismerése és bővítése található. A felsorolt hatóterületekből ez a leghangsúlyosabb elem, ami abból is látszik, hogy a szupervízióban soha nem szakmai tanácsadás, hanem emberi történetek és az érintett emberrel kapcsolatos szakmai problémák kezelése zajlik. A szakmai szerep hatóterületében a cselekvési kompetencia bővítése és elmélyítése áll, míg a szervezet hatóterületében a keretfeltételek ismereteinek elmélyítése, megértése és a cselekvési struktúrák jobb megismerése a meghatározó.

Az iskola szervezetében – más szervezetekhez hasonlóan – a működés során számos probléma, konfliktus keletkezhet, amelyek különböző szervezeti szinteken jelentkeznek. A problémák egy része egyéni szinten jelenik meg, akadályozva a megfelelő és elvárt személyes teljesítmény elérését. Az egyéni szinten jelentkező problémákat egyéni szupervízióban célszerű kezelni. Ebben az esettanulmányban én is egyéni szupervíziós kísérést mutatok be. Általánosságban, az egyéni szupervízióban a szakmai kompetencia fejlesztése a cél, melyen a munkahelyi kontextusban felmerülő együttműködési és kommunikációs problémákra fókuszáló, a szupervizált saját tapasztalataira építő tanulási folyamatot értjük. Az egyéni szupervízió diádikus helyzet, ahol a szupervizált négyszemközt a szupervízorral intenzíven dolgozhat szakmai problémáján. Ebben a folyamatban a szupervizált optimálisan kísérhető.

---

[3] Kovács Győző, „Confessio: avagy utam a szupervízióban," *Szupervízió* (2004) 2. szám, 36.

[4] Sárvári György, „A szupervízió a szervezetben," *Szupervízió* (2004) 1. szám, 29.

Az iskolákban csoportszintű problémák is fellelhetőek. Ezek általánosságban akkor fordulnak elő, ha a munkatársak egy jól körülhatárolt csoportján belül a működési jellemzők rosszak, a teljesítmény alacsony, gyenge az együttműködés és a bizalom szintje. Ezekben az esetekben célszerű teamszupervíziót végrehajtani, melynek fókuszában a szervezeten belüli együttműködés teljes rendszerre kiterjedő, önismereti vonatkozású reflexiója áll, amihez a következő elvárásokat különböztethetjük meg:

- kapcsolatok stabilizálása kollégák között és intézményi hierarchián belül,
- szakmai képzettség és kompetencia fejlesztése,
- mélyebb önismeret.

A teamszupervízió biztosítja az intenzív szakmai együttműködés kereteit. A teammunka reflektálható és javítható a szupervíziós folyamatban. Itt lehet gyakorolni bizonyos képességeket, tisztázni lehet a munkamódokat és a közös célokat.[5] A teamszupervízión belül több forma is létezik. Ezek az esetközpontú teamszupervízió, a csoportdinamikai-önismereti teamszupervízió és intézményközpontú teamszupervízió.[6] Az esetközpontú teamszupervízió a kliensekkel, páciensekkel vagy ügyfelekkel történő konkrét munkát tematizálja. Az iskolai szervezetben ebbe a kategóriába a tanulókkal való konkrét munkát vonnám be. A csoportdinamikai-önismereti teamszupervízió az érintett munkacsoporton belüli interakciók dinamikáját, nyílt és rejtett konfliktusait, konkurenciáit és szerepmegfeleléseit dolgozza fel. Az iskola szempontjából talán ez a típus az, ami leginkább adekvát. Az intézményközpontú teamszupervízió általában a feladatokra, a szervezeti hierarchiára, a hatalomfelosztásra és az intézményi szerepekre koncentrál. A fenti három teamszupervíziós forma nemcsak tisztán, hanem kevert formában is előfordulhat, esetenként a szupervíziós folyamat alatt szakaszonként válthatják egymást.

Kersting és Krapohl szerint a teamszupervíziót abban az esetben célszerű alkalmazni, ha:

- fontos a munkaefficiencia
- rejtett konfliktusok húzódnak meg a tagok és/vagy a vezetőség között
- nyomasztó a munkahelyi légkör
- nem világosak a kompetenciahatárok és a döntések struktúrái
- a vitás dolgokat kerülik, és a döntéseket halogatják
- nem veszik komolyan a vezetők utasításait
- erős konkurencianyomás áll fenn.[7]

---

[5] Kovács Győző, „Confessio: avagy utam a szupervízióban," *Szupervízió* (2004) 2. szám, 45.

[6] Kersting, Heinz és Krapohl, Lothar, „Teamszupervízió," in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 112.

[7] Ibid 111.

A teamszupervízió sikerének feltétele a teljes team részvétele a szupervízióban.

Bizonyos esetekben, a pedagógus szakmában a csoportszupervízió is adekvát problémamegoldó eszköz lehet. Ilyenkor a csoport egy tágabb tanulási környezetet biztosít, a folyamat különböző intézményekből érkező kollégák összevonásával történik. Itt a szupervízió korábban említett formáihoz hasonlóan, szintén a szakmai kontextus marad a folyamat tartalma. Az ilyen típusú csoportok szakmai továbbképzés részeként vagy önszerveződés útján alakulhatnak. Nagy előnye a „több helyről" érkező tagokból álló csoportoknak, hogy a csoportmunkában többféle nézőpont találkozik, alkalmat nyújtva saját és mások, más intézményekből érkezők észlelésének tudatosítására. A sokszínű visszajelzések erősítik a bizalmat, segítik a valós helyzetek sokszínű tanulását.

Az általam hozott eset egy egyéni kísérést mutat be. Személy szerint én szívesebben dolgozom csoportokkal és teamekkel, a segítséget kérő azonban mereven elzárkózott ennek lehetőségétől. A csoportmunkával kapcsolatban negatív érzelmei voltak, melyet – korábbi pozitív tapasztalatai ellenére – egy kötelező és rosszul sikerült munkahelyi tréning következményeként alakított ki. A team és csoport szupervíziós tapasztalataim az egyéni szupervízióra nem alkalmazhatók minden tekintetben, mert ebben a munkaformában radikálisan leszűkül a konfliktusdinamikák megjelenésének sokfélesége. Itt nem a dinamika kibontakoztatása az elsőrendű probléma, hanem a megfelelő feldolgozása.[8] Ugyanakkor az egyéni szupervízió sokkal nagyobb lehetőséget nyújt a nagyon személyes elemek reflexiójára, mint a másik két szupervíziós forma. Egyéni helyzetben nincs a tagok között konkurenciaharc és rivalizálás. Ebben a szituációban a szupervízor személyes fejlődése is más szabályok mentén valósul meg, a szupervizált által a szupervízor intenzívebb megértésekhez, konstrukciókhoz juthat el.[9]

Az egyéni szupervízió hatékonyságának megítélése függ a szupervíziós helyzet létrehozásának körülményeitől. Ha az igény az intézménytől függetlenül, privát megrendelésként érkezik, a szupervízió nem biztos, hogy hatékony lesz, amennyiben nem sikerül a szupervizált intézményi feladatait újraformálni avagy változtatni rajtuk. Ha a szervezet „küldi" a személyt, vagyis ismert, hogy a dolgozó részt vesz egy szupervíziós folyamatban, az eredmények annál inkább elfogadottabbakká válhatnak, annál inkább előfordulhat, hogy az intézményben innovációs körülményeket alakítanak ki, illetve több kolléga is részt vesz szupervíziós folyamatban. Az intézményi hozzáállás nagymértékben függ attól, hogy a vezetés mennyire nyitott az ilyen típusú munkára.

---

[8] Pühl, Harald, „Egyéni szupervízió," in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 65.

[9] Argelander, Harald, *Az első interjú a pszichoterápiában* – kézirat (Budapest: MPT Pszichoterápiás Szekció kiadványa, 1986), 23.

A most bemutatott esetnél az igazgató – felismerve dolgozója nehéz helyzetét – kezdeményezte az egyéni szupervíziót.

A szupervízióra jelentkező kolléganő 32 éves pedagógus. Általános iskolában tanít, alapszakja tanító. Jelentkezését megelőzően egy alkalommal részt vett pszichodráma csoportban, illetve két alkalommal személyiségfejlesztő tréningcsoportokban. Éva az egyik személyiségfejlesztő tréningcsoportban találkozott velem, amely csoportot én vezettem – innen ered a kapcsolatunk és az irántam való bizalma. Öt évig gyesen volt, ezek után kezdte meg újra munkáját. Munkahelyén a gyes után, azonnal részt kellett vennie egy szakmai személyiségfejlesztő tréningen, amely azonban majdnem botrányba fulladt, mert a résztvevők és a tréninget vezető tréner között erős meg nem értés alakult ki. Éva korábbi pozitív tapasztalatai és az, hogy a gyes után súlyos munkahelyi konfliktusai voltak, együttesen eredményezték azt az igényét, hogy munkagondjaiban segítséget kapjon. Ebben munkahelyi vezetője is támogatta, aki javasolta neki a szupervízióban való részvételt. Éva személyes találkozásunkkor kért segítséget. Kicsit zavarta, hogy munkahelyi vezetője irányította hozzám, de korábbi ismeretségünk elég bizalmi alapot nyújtott neki a közös munkára. Találkozásunkkor még a korábbi sikertelen munkahelyi tréning hatása alatt volt, így amikor javasoltam neki, hogy kapcsolódjon be az iskolában párhuzamosan futó team-szupervíziós csoportba, erősen ellenállt, elzárkózott a csoportos formától.

Éva átlagos termetű, csinos nő. Sokat gesztikulál, intenzív a mimikája. Nagy hangon kommunikál, sokat beszél, mondandóját gyakran szakítja félbe egy-egy bizonytalanságot jelző kérdéssel. Beszéd közben kezeit tördeli, általában mindig mozgásban van. Háromgyermekes anya, férje szintén pedagógus, átlagos szinten élnek. Emlékeim szerint a csoportban, ahol korábban együtt dolgoztunk, az aktív tagok közé tartozott, aki mindenre kapható, mindenben első volt, de egy idő után inkább visszahúzódott, mert a csoporttagok visszajelzéseit nehezen viselte el. Harsány kommunikációja ellenére inkább szorongott, viselkedésével próbálta leplezni a számára elfogadhatatlan helyzeteket.

Éva a jó ismerős közvetlenségével érkezett az első alkalommal. Jókedvűnek próbálta mutatni magát, de ez gyorsan elmúlt. Elmondta, hogy bajban van, azért kellek neki. Öt évig gyesen volt, és amikor visszajött, nem kapott olyan munkát, amit szívesen csinált volna. Korábban tanító volt, az is a mestersége, szeretett tanítani, munkájában sikeres volt. Amikor szeptemberben visszajött, nem engedték alsó tagozatban tanítani, hanem súlyos tanulási és magatartászavaros 5. és 6. osztályos tanulóknak kellett matematikát tanítania, valamint a felzárkóztató 9. osztályban személyiségfejlesztést vezetnie. Elmondta, hogy ezekhez nem ért, és nincs is kedve csinálni. Kollégái nem segítik, mindenki rohan, csak a saját problémáival foglalkozik. Úgy érzi, sehova nem tartozik, már nem tanító, de a felsőben sincs helye. Gyakran kerül viták főszereplőjévé, általában a felsős tanárokkal veszekszik, védve az alsósokat, ha azokra bárki rosszat mond. Néhány esetben

már az alsósokkal is összetűzésbe került, ilyenkor a felsősöket védte. Pár hét alatt eljutott arra az állapotra, hogy már reggel a „csak a mai napot ússzam meg" érzéssel közelített munkahelye felé. Három esetben, tehetetlenségében megpofozott problémás gyerekeket, amiből fegyelmi ügy lett, és a feje felett érzi az elbocsátás sötét felhőjét. Az iskola igazgatója több alkalommal szóban elmarasztalta, és ha találkoznak, mindig megjegyzést tesz a történtekre. Éva úgy érzi, hogy az igazgató nem hallgatja meg őt, nem érdekli a valós probléma.

A beszélgetésünk célja az elvárások és motivációk tisztázása, ezért nem lépek a felkínált főnök-beosztott kapcsolati problémában tovább, inkább az iskola és annak Évában kialakult képe iránt érdeklődöm. Arra kérem, hogy mutassa be számomra egy rajzon keresztül az iskoláját és tantestületét, egy fantáziaképet, ahogyan ez benne leképeződik. A módszert Pühl alkalmazta először.[10] A kép fekete fehér, annak ellenére, hogy megfelelő színesek állnak rendelkezésére. Az iskola nagy, hatalmas, sötét épület, amely előtt nagyon kicsiben ott áll Éva. Előtte magasodik az „igazgató úr", aki őt oktatja. Az épület ablakából tanárok és tanulók lógnak ki, mindannyian őt bámulják. Haragszanak rá. Miközben erről beszél, tartása is felveszi ezt a szorongó pózt, szinte belesüpped a fotelbe, elsírja magát. Ez az indító kép számomra azt jelzi, hogy Évának az iskolai légkör feszültséget okoz, nem érzi jól magát, egyedül, társak nélkül van. Ez megfelel a korábbi szóbeli leírásnak. Éva hat hónapja jött vissza a gyesről és még nem illeszkedett be az időközben nagyon megváltozott, számára részben idegenné vált közösségbe.

Tisztáztuk, mit is vár a szupervíziótól, mit szeretne kapni. Válasza irrealisztikus elemeket is tartalmaz. Ezek közül a legfőbb, hogy alsó tagozatban akar tanítani. Tisztáztuk, hogy ebben nem segít neki a szupervízió, ellenben konfliktusait, problémáit sikeresen megoldhatja annak segítségével. Elmondtam neki, hogy a szupervízió elsősorban személyesen őt segítheti az iskolai helyzetekben, a munkakapcsolatokban, tanár-diák viszonylatokban megélt problémák adekvát megoldásában, melyek hosszú távon eredményezhetik, hogy eléri most még elérhetetlennek látszó céljait. Tisztáztuk, hogy ez a munkahelyzet más, mint a csoportban volt, ebben a lélektani térben csak ketten leszünk. Ismertettem a szabályokat, megbeszéltük, hogy kéthetente találkozunk egyórás időtartamra. Féléves időtartamra szerződtünk. A szerződésben foglaltakat örömmel elfogadta, nagy reményekkel tekintett az előttünk álló közös munka elé.

Az első találkozás után átgondoltam, amit Évától „kaptam", és megpróbáltam élményeimet, benyomásaimat rendszerezni a fejemben. Éva szakmai segítségkérésén túl személyes segítség iránti szükségleteket is megfogalmazott. Az iskola, mint egy tőle izoláltan megjelenő világ, idegen számára. A hosszú távollét után amúgy is szorongva érkezett meg a korábban sikeresnek számító terepre, ez a

---

[10] Pühl, Harald, „Egyéni szupervízió," in *Szupervízió egyén – csoport – szervezet* (Supervisio Hungarica IV., 2005), 67.

siker most nagyon távolinak tűnik. Törekvése a kapcsolatok rendezése, a régi „állásba" történő visszakerülés.

Megoldást várva viszi át negatív élményeit a diádikus helyzetre, azt szeretné, hogy a szupervízor atyai védelemmel vegye körül, és oldja meg helyette a kapcsolati izoláció érzését, s juttassa vissza abba a helyzetbe, ahonnan ő öt és fél éve kilépett. Éva úgy érkezett hozzám, mint jó ismerős, erős benne a hit, hogy helyette az erős segítő megoldja a problémáit.

Hiányként éltem meg, hogy a kollégák részben arctalanok, csak az öt évvel ezelőtti szoros kollegiális viszonyokra emlékszik vissza jó szívvel. A tanulókról általánosságban beszélt, gyakori volt a leértékelő, lekicsinylő, erősen elutasító attitűd. Beszélgetésünkön végig érezhető volt egy kettősség, a korábbi, nagyszájú, sikeres és erős Éva, és a szétesett, mindenen síró, bizonytalan, szorongásokkal és félelmekkel teli, harcolni csak másokért tudó, idegen terepen mozgó kis tanítónő.

Hipotézisem felállításakor ebből a kettősségből indultam ki. A szupervizált és a szupervízor kettőse, mint beosztott és igazgató, mint gyermek és szülője, mint két egymást jól ismerő, egymást segítő kiváltságos lény jelent meg. Éva (mint gyermek és beosztott) kizárólagos odafigyelést és segítséget, esetleg szeretet vár a szupervízortól. Ez a helyzet magában hordozza annak veszélyét, hogy a munka során én is rivális igazgatóvá válhatok.

Éva elvárásai a meglepetés érzését váltják ki bennem, ugyanakkor bizonyos feszültséget is érzek. Egyrészt folyamatosan harcol, ha másról, másokról van szó (talán akkor is harcol, harcolni akar, ha nincs is rá szükség, nincs kivel és miért harcolni), másrészt önmagáért cseppet sem képes kiállni, önmagát nem menedzseli. Feszültséget kelt bennem, hogy nem tisztázott teljesen, hogy hogyan akar változtatni a jelenlegi helyzetén. Mintha tőlem várná, hogy majd mindent megoldok helyette.

Összességében a kapcsolatunk nagyon jól indult, mely megfelelő alapnak tűnt a ránk váró közös munkában. Éva nagyon bízik bennem, ezért kissé idealisztikus, túlzó elvárások fogalmazódnak meg benne. Hajlamos a dolgokat leegyszerűsítve, „igen-nem" kategóriákban szemlélni. Céljai mögött rengeteg feszültség, szorongás látszik. Szupervízori feladatom segíteni őt abban, hogy a szakmai kapcsolatok arcnélküliségéből egy világos, érzésekkel teli valóságba jusson el, képes legyen önmagáért, önmaga érdekeiért adekvát módon „küzdeni", és a jelenleg mindentől szorongó, félő, riadt, helyét nem találó, egyedül álló kollégából egy erős, önbizalommal teli csoporttaggá váljon.

Az első ülés időpontját egy héttel az interjú utáni időpontra beszéltük meg. Éva kissé szorongva érkezett meg, első közlése az volt, hogy nem tud sokáig maradni, mert mennie kell az óvodába a gyermekeiért. Érkezésekor észlelhető hangulata és ez a jelzése meglepett, mert az interjú során nagyon lelkesedett, tele volt elvárásokkal. Most ez mintha elveszett volna. Megnyugtattam, hogy az általa jelzett időre be tudjuk fejezni a tervezett ülést. Pár percig hagytam, ő kezeit tördelve

rám öntötte érzéseit. Otthon sokat gondolkodott a múltkori beszélgetésünkről. Főként az zavarta, ahogyan a munkahelyét lerajzolta, illetve nyilatkozott róla. Innen kezdtünk el dolgozni, spontán módon, ahogyan neki jólesett. Újra bemutatta a munkahelyét, a viszonyait, kapcsolatait. Az elmúlt héten megvolt a fegyelmi tárgyalása az egyik pofon miatt, csak figyelmeztetést kapott, no meg egy félórás „szentbeszédet" az igazgatótól. Ezt lassan kezdi már megszokni.

„Elmeséli" iskolája életét. Az intézmény egy általános iskolát és egy középiskolát magába foglaló nagy szervezet, több mint nyolcvan pedagógussal. Ahogy mesél, megjelenik előttem a több épületből álló komplexum, amely sajátosan eklektikus látványt nyújt a szemlélődőnek. Ahogy terjeszkedett az iskola, úgy csatoltak hozzá újabb és újabb épületeket. A szakaszos fejlődés miatt a közösségi helyiségek kicsik, van egy alsós és egy felsős/középiskolai tanári. Éva ez utóbbi túlzsúfolt szobában osztozik egy íróasztalon egy másik kollégával. Ez a színtere sok vitájának is, itt hangzanak el azok a mondatok, amelyekre ő ugrik és elkezd „harcolni". Nem érzi itt jól magát, a másik tanáriban pedig nincs keresnivalója, mert ő már nem alsós. Kezdeményezésemre a tanáriban lévő szomszédairól villámszociometriát csinált, mert szerettem volna, ha megjelenik előttem az a szociális tér, amelyben elhelyezkedik. Arra kérem, hogy a kollégákat ábrázoló körök nagyságát aszerint rajzolja meg, ki mennyire fontos, a távolságokat és közelségeket pedig aszerint, milyen intenzív a kapcsolatuk. Mindenkiről kértem néhány jelzőt is, amely alapján el tudom képzelni őket. Az ábráról, és ahogy mesél róluk, meglepetésemre semmilyen elutasítás nem tapasztalható benne a kollégák irányába. Éva nem lepődik meg ezen, „hiszen kollégák vagyunk" mondja. Tudatosítom benne, hogy ez ellentmond annak, amit szóban jelzett felém, hogy nem szeret itt lenni. Körbejárjuk ezt a kérdést, és a helyzetből az derül ki mindkettőnk számára, hogy a viták ellenére az Évát körülvevő kolléganőknek nincs bajuk vele, nem elutasítóak. Évába hasít bele a felismerés, hogy inkább ő az, aki keresi a harcot, aki „beleköt" a másikba. Kollégái gyakran „túl intenzívnek", „pörgősnek" tartják. Erről elmondja, hogy szenvedélyes, indulatos szokott lenni, néha kiabál, esetenként levegőt sem vesz, annyira mondja a mondandóját, ilyenkor kifullad, amin jót szoktak a kollégák derülni, és ő mindig megbántódott, és újabb harcra buzdult. Előadásmódja engem is elragad, olyan dinamikusan beszél, hogy alig van rés, ahova egy-egy kérdésemmel, mondandómmal beférjek. Nagyon zavar ez, ezért ennél a felismerésemnél megállítom, és kérem, hogy elemezzük ezt és a hasonló szituációkat. Az a gyanúm, hogy a lendület mögött sok feszültség van, amit ezzel az előadásmóddal akar eltakarni. Éva hosszan rágódott a helyzeten, és lassan megvilágosodott számára a szituációk valódi tartalma. Felismerte azt is, hogy nem őt, nem a mondandóját, hanem a kommunikációs stílusát szokták kinevetni, megmosolyogni.

Kértem, hogy csináljon egy kontaktustérképet. A térképen, az előbbi villámszociometrián ábrázolt kollégák voltak megjelenítve és három tanító, aki a gyes

előtt szoros kontaktusban volt vele. Mivel az igazgató nem szerepelt a térképen, úgy éreztem, hogy be kell emelni, el kell helyezni valahová. Már az interjú alkalmával is észrevettem, hogy Éva szokása a körmeinek a folytonos „tisztítása". Ez nem igazán tisztítás, az egyik hüvelyujjon lévő körmével alányúl a másik kezén lévő körmeinek, mintha tisztogatná. Ez különösen gyakori, ha indulatos. Éva azonnal elkezdett körmözni, amint az igazgató szóba került. Elutasítása nyilvánvaló volt, egyrészt korábbi elbeszéléseiből, abból, hogy nem ábrázolta, valamint a feszültséget levezetendő pótcselekvés szinte azonnali megjelenéséből. Végül, ha nehezen is, de elhelyezte őt, a jelző pedig amit mellékelt: „öntörvényű szörnyeteg" lett. Ezután arra kértem, fogalmazza meg, szerinte mit mondanának róla a környezetében a hozzá közel álló kollégák, és mit az igazgató. A kollégák feltételezett reagálásai pozitív kicsengésűek voltak. Az igazgató Éva szerinti reagálása arra utalna, hogy nem tud fegyelmezni, nem bír a gyerekekkel, nem ért ahhoz, amit csinál. Éva szerint bár ő szakmailag erős és hiteles volt öt évvel ezelőtt, főnöke biztosan úgy jellemezné most, hogy régen sem működött jól a pályán.

Az ülés végén mindketten jól éreztük magunkat, vidáman beszéltük meg a következő találkozót. Éva azzal búcsúzott, hogy lesz min gondolkodnia egy hétig.

Elgondolkodtató volt az első ülés. Megpróbáltam elképzelni, hogy Éva engem hova ábrázolna a kontaktustérképen, és mi lenne a jelzőm. Úgy érzem, önmagához közel tenne, a jelző pedig egyszerűen a „segítő" lenne. Amit én mondanék neki: van benne lendület, képes gondolkodni, ezért fejlődni is. Végiggondolva az ülést, Éva képes ráérezni dolgokra, képes fejlődni egy jelenlegi szintről egy magasabb szintre.

Az eddig eltelt időben kéthetente találkoztunk, s találkozásainkon sok változás történt. Éva lecsillapodott. Korábban problémáit nekilendülve, túl intenzíven, szinte rohanva adta elő, korlátozva a másik (az én) megszólalási lehetőségeit. Nagyon sok problémát vitt be hirtelen a pszichológiai térbe és nem, vagy csak nehezen tudta eldönteni, hogy mivel szeretne dolgozni. Mára ez változott, képes várni a másikra, nem rohan, lényegesen javult a kommunikációs stílusa. Két ülésen folytattuk az első ülésen megkezdett konfliktusok feldolgozását. Három ülésen az újbóli tanítóvá válás útját építgette, végigvettük a viszonylatok, lehetőségek és akadályok intra- és interpszichés útjait.

A hetedik ülésen Éva és a diákok kapcsolatát kezdtük el elemezni. Általánosságokkal támadott le: hogy egyre több a magatartászavaros tanuló, akiknek a számuk növekedésével egyenes arányban nő a helyzet megoldására képtelen pedagógus. A pedagógusok kevés felkészítést kapnak a mindennapi nevelési feladatokra, és még kevesebbet a kritikus pedagógiai helyzetek megoldására. Ugyancsak kevés segítséget kapnak a nevelési problémák megoldásához, mert a továbbképzések a szaktantárgyakra koncentrálnak. A legtöbb iskolában – így az övében is – a tantestület légköre nem kedvez a felmerülő konfliktusok őszinte megbeszélésére. Kevés a hatékony, adekvát megoldás a problémák kezelésére. Szerinte egy pe-

dagógus csak kevés segítségre támaszkodhat, emberismeretére, intuícióira, ezek, amik átsegíthetik a válságokon. Kialakult benne egy „tehetetlenség érzés", amely miatt egyre nehezebben tud bemenni az óráira, a gyerekverések óta „belülről" is érzi a nyomást. Tanulói kritikusabbak vele, szinte várják, mikor hibázik, mikor borul ki újra. Ide, ebbe a helyzetbe kapcsolódik be a nyolcadik ülés.

Motiválatlanul érkezik, nagyon fásult. Délelőtt nehéz napja volt. Bár a kollégákkal javuló viszonyt jelez, a diákok nagyon kiborítják. Azt szeretné, ha én adnék megoldást problémái kezelésére. Mikor ezt én elutasítom, érezhetően indulatossá válik. Újra „körmözni" kezd, amit pedig már az utolsó két ülésen elhagyott. Mit jelent számára a belső ellenállás? A leginkább elutasított osztályban van két tanuló, aki mindig megtalálja azt az utólag általa is jelentéktelennek értékelt dolgot, amivel fel tudják bosszantani. Rossz képességű és nagyon rossz magatartású, túlkoros fiúkról van szó, akik szinte élvezik, ha Éva kiakad és kiabál. Ugyanakkor ő is szinte „utazik" rájuk, provokál, mindenáron le akarja győzni őket. Ezt nem szívesen ismeri el, a régen és jól bevált pedagógiai érvek mögött keres menedéket: ő csak tanítani akar, de a gyerek viselkedése, értelmi képessége, a családi háttér miatt ez lehetetlen. Hosszú perceken keresztül ventilálja a benne lévő indulatokat, melynek célja hol a két szóban forgó fiú, hol az igazgató. Később elszégyellte magát. Felmerült benne, hátha igaza van az igazgatónak, és ő nem tesz meg mindent a probléma megoldására. Van-e erre egyáltalán megoldás? Amit régen a főiskolán tanult, alkalmazható-e az a mai gyerekekkel szemben? Örültem, hogy ezeket a kérdéseket nem én mondtam ki. Hosszasan „dolgozott" saját kérdésein, majd kimondta, hogy neki kell másként viszonyulnia diákjaihoz. Kértem jelenítse meg, hogyan érez, amikor a fiúkkal találkozik. Először fokozatosan feszültté válik, majd indulatai féktelenekké válnak, azután hirtelen elfogja a tehetetlenség érzése: „minden felesleges, úgysem én győzök". Megkérdeztem, miért akar mindenáron győzni? Eszébe jutott egy tanára, aki szintén mindig le akarta győzni. Akkor ő, diákként ellenállt tanára törekvésének.

Éva, ahogy érzelmileg egyre mélyebb szintre kerül elbeszélésében, egyre inkább megnyugszik. Feszültsége oldódott, örül, hogy „kiadhatta" magából ezeket az emlékeket. Meglepte felfedezése, hogy milyen sok párhuzam van az ő tanári viselkedése és a saját korábbi tanára viselkedése között. Eddig jutottunk a megértésben. Az ülés végén megkérdeztem tőle, hogy mit tud kezdeni az órán elhangzottakkal. „Könnyebb lesz szót értenem a gyerekekkel." – mondta. Megígérte önmagának, hogy a következő ülésig gyakorolja a türelmet, és elkerüli a hisztérikus viselkedést.

Éva munkatársakkal kapcsolatos konfliktusai csökkentek, de sok konfliktusa maradt a diákokkal. A hetedik ülés mintegy bevezetője volt a nyolcadiknak. Évából felsorolásszerűen tört fel az elégedetlen pedagógus, aki tényszerűen sorolja, mintegy önigazolásként, miért is nem képes hatékonyan dolgozni. Ebben az

ülésben viszont több nagy felismerés született a részéről, melyek segítették őt a munkaproblémái megoldásában. Jókedvűen, várakozóan váltunk el egymástól.

Az utolsó a 12. ülés volt. Az ezt megelőző üléseken (a kilencediktől) részben folytattuk a tanár-diák konfliktusok elemzését, részben érintettünk több, az iskolával összefüggő magánéleti és szervezeti konfliktust.

Éva központi problémáiban a szakmai szerep konfliktusai, a „helyesen teszem-e" kételyei, a szakmai önértékelés, az elismerés hiánya és szükséglete, az autonómia-dependencia konfliktusa, a kollégákkal és a diákokkal való rivalizációs feszültség, és a vezetéssel, a hatalommal való konfliktusok kerültek felszínre.

Kapcsolatunk a szupervíziós folyamatban megfelelő volt, bár esetenként hullámzott. Éva a kezdetektől bizalmat adott nekem, azonban egyes esetekben, amikor nem szolgáltam ki azokat az igényeit, hogy „helyette dolgozzam", megharagudott rám, ilyenkor indulatait rám irányította. Ezeket az eseteket gyorsan feldolgoztuk, ami mindkettőnk személyes fejlődését hatékonyan szolgálta. Éva a kezdetekben azt várta, legyek a vezetője, mondjam meg neki mit, hogyan kellene tennie. Ezen az úton indultunk el, hamarosan kialakítva az ő saját munka- és működési módszerét. Ülésről ülésre, egyre természetesebben, a szupervíziós helyzetre szocializáltan, magától indult el érzései nyomában.

Az utolsó ülésen a vállalt, közös út végére értünk. Ez alkalommal a befejezéssel, lezárással, értékeléssel dolgoztunk. Éva a búcsú, az elválás érzésével érkezett. Ettől rosszkedvű volt, de ezek az érzései gyorsan elmúltak. Igényelte, hogy utoljára megerősítsem, és olyat adjak neki, amit elvihet magával útravalónak. A sikert, és az önbizalmat visszacsatolás útján nem könnyű támogatni. Fontos megjegyeznem, hogy a visszacsatolást, amit kapott, készségesen, asszertíven fogadta. Kapcsolatunkban mindketten megtettünk egy utat, mely során a bevezetőben említett személyes fejlődés és kompetencia-növekedés mind a kettőnk számára pozitívumot, többletet jelentett. Az Évának adott útravaló fokozta motivációját, megmutatta az utat, hogyan tudja immár szupervízió nélkül is megoldani problémáit. A korábban önmagamra is irányuló kérdésem, hogy milyen változást idézhet elő bennem ez a szupervíziós folyamat, és mennyire tudom segíteni őt a fejlődési folyamatában, ismét aktuális lett. A folyamat összefoglalását a következőkben próbálom összegezni.

Évával való közös utunk során megtapasztalhattam, hogy vélekedésem a szupervízióról, amit hiszek és gondolok, meghatározza a szupervízióban való ténykedésemet, gondolkodásmódomat, szupervízori munkamódomat.

A bevezetőben az volt az egyik kérdésem, hogy milyen változásokat idézhet elő a szupervízió egyrészt a szupervizáltban, másrészt a szupervízorban. Másik kérdésem, vajon a szupervízió-e az a módszer, amely az iskolákban megoldhatja a mára már társadalmi méretűvé duzzadt problémákat? Elméleti és fogalmi szempontból is megkíséreltem rendszerbe foglalni a kérdéseimre adható szupervíziós válaszokat. Bár fontos az elmélet, a szupervíziónak a szakmai személyiségre

koncentráló törekvése a gyakorlati munkában tükröződik igazán. A szupervízor munkamódszere – így az enyém is – eklektikus, mely szakmai eklekticizmus a fogalmi és elméleti rendszerkeretek szempontjából áll fenn. Alapvetően pszichodinamikai modellben és koncepcióban elemeztem a szupervíziós történéseket. Az ülések feldolgozásában számos modell (Argelander, 1986; Kutter, 1992; Malan és Menninger, stb.) áll rendelkezésre, melyek megkönnyítik a feldolgozást.

Éva az ülések kezdetén mindenáron azt akarta, hogy segítségemmel visszakerüljön az alsóba tanítónak. Nem értette, hogy az akarásán kívül semmilyen tényező nem segítette ebben a törekvésében. A folyamat során világos lett számára, hogy minden attól függ, ő hogyan viselkedik a szociális térben jelen lévő más szereplőkkel. Hagyja, hogy irányítsák, vagy tudatosan befolyásolja történéseit. Amikor elkezdett tudatosan odafigyelni a „működésére", a korábbi konfliktuskereső magatartása megváltozott, nem állt állandóan háborúban, nem akart mindenáron győzni. Sokkal fontosabbá vált a kollégákkal folytatott nyugodt beszélgetés, mint a saját problémái. Felerősödtek a közös problémák, a közös helyzetük indukálta élmények együttes megoldása iránti vágy. Észrevette, hogy a szupervíziós ülések során egy-egy kérdés nagyon felgyorsított benne bizonyos folyamatokat. Azokat a kérdéseket, amelyek mélyen megindították, az ülések közötti egyhetes szünetekben újra és újra átgondolta. Később ő is elkezdett kérdésekkel dolgozni személyes életterében. Ez hasznosnak bizonyult, észrevette, hogy olyan helyzetekben, amikor korábban robbant volna és veszekedni kezdett, most nyugodt tudott maradni, és ő tudta irányítani a helyzetet. Megdöbbentő volt számára felfedezése, a ráismerés, hogy a mindennapos harcok helyett az emberi kapcsolatokat kell szorosabbá tennie. Ez a felismerés annak tükrében, ahogyan ő a szupervíziós folyamat elején nyilatkozott problémáiról, teljes irányváltást jelentett.

Éva a közös munkánk elején felnézett rám, egyfajta mesterének tekintett, tőlem várta problémáinak megoldását. Ez a helyzet kicsit hasonlít a tanár-diák kontextusra. Számára fontos a szakmaiság, rosszul érezte magát abban a pedagógusszerepben, amiben nem volt hatékony. A „jó és hatékony pedagógus" szerepét rám osztotta, tőlem várta azt, amit ő maga nem volt képes teljesíteni.

Az ülések során kapcsolatunk szorosabbá vált, egyre felszabadultabb lett, egyre jobban alkalmazta az ülések között „szupervíziós tapasztalatait". Éva fejlődése mellett az én szakmaiságom is bővül. Nagyon sokat tanultam szupervizáltam ráismeréseiből, működési módjaiból. Egyre kíváncsibban és nyitottabban vártam az üléseket, mit hoz számomra a következő alkalom. Szupervizáltam javulásával, én is „erősödtem", egyre biztosabbá váltam ebben a diádikus kapcsolatban. Szakmai személyiségünk szoros összefüggésben, párhuzamosan fejlődött. Ha Éva jól haladt, abból én is profitáltam, pozitív visszacsatolásként kódolva az ő sikerét, ellenben ha ő lemaradt vagy elkeseredett, ez rám is gátlón hatott. Ilyenkor számtalanszor feltettem magamnak a kérdést, nem tőlem esett-e vissza, nem én csináltam-e rosszul valamit? Így haladtunk hétről hétre, párhuzamosan, fej-fej mellett.

A bevezetésben megfogalmazott második kérdésem hasonlóan fontos volt, mint az első. Már többször utaltam arra, hogy vajon a szupervízió-e az a módszer, amely az iskolákban megoldhatja a mára már társadalmi méretűvé duzzadt problémákat? Az Éva által a hetedik ülésen összegyűjtött és rám öntött általános problémák megoldását hátráltatja, hogy a szakmában kevés az elismerés, és kevés a történetek kiértékelése és kollektív tapasztalattá válása. Ugyancsak kevés az adekvát program. A szupervíziós tanulási formának számos előnye van más módszerekkel szemben: konkrét probléma kiindulású, magas a haszonértéke, a napi munkában közvetlenül és rövid időn belül megtérül, transzferálható tapasztalatokat nyújt, szemléletet formál, személyes bevonódáson keresztül elősegíti a fejlődést, lehetővé teszi és értelmezi a nevelési nehézségek és emocionális történések „itt és most" átélését.

Éva esetéből a szélesebb pedagógustársadalom is profitálhat. A szupervíziós folyamat kezdetén a szupervizáltnak súlyos kapcsolati konfliktusai voltak diákjaival, és ebből fakadóan a munkáltatójával, az igazgatóval. A folyamat során ez a konfliktus Éva szakmai személyiségének erősödésével arányosan csökkent. Itt is működött a felismerés, hogy másokhoz önmagán keresztül juthat el. Amint felismerte ezt, és képes volt módosítani a diákokkal való kapcsolatán, saját módszertanán, kevesebb megoldatlan problémája lett. Képessé vált cselekvéseiben realizálni a szupervízióban tanultakat, aminek egyenes következményeként a diákok vele szembeni attitűdje is pozitívan változott. Aktív konfliktusok nélkül, Éva igazgatójával való kapcsolata is pozitív irányba változott. Éva szakmai kompetenciájának fejlődésében a szupervízió hatékony eszköznek bizonyult, témái önmagának, de szupervízorának is aktív nyereséget hoztak. A szupervízió, mint kiegészítő látásmód, hatékony eszköz a szakmai személyiségfejlesztésben, benne a személyek közötti interakció modellértékűen befolyásolja a szupervizált személy látásmódját.

József István

Az oktatási célú nonprofit szervezetek a statisztika tükrében[1]

Az alábbiakban az oktatási és – külön kiemelve ezek közül – a felnőttoktatási tevékenységi célú nonprofit szervezetek jellemző adatait foglaljuk össze, mert fontosnak érezzük, hogy a legfőbb tendenciákra vonatkozó elemzést megismertessük azokkal is, akik nem mindennap forgatják az összefoglaló statisztikai jelentéseket.

A civil társadalom újjászületése és az oktatás, ezen belül a felnőttképzés demokratikusabbá válása egyszerre zajlott Magyarországon. A kilencvenes évek óta történt politikai, gazdasági és társadalmi változásokkal, az Európai Unióhoz csatlakozással kitágult a civil nonprofit szervezetek hatóköre. Folyamatos erősödést jelentett a szektor életében a létrehozás, a működés és a finanszírozás jogi státuszának fokozatos rendezése, így például a már említett szabályozási folyamatban az 1989. évi egyesülési törvény, az 1996. évi ún. 1%-os törvény, az 1997. évi törvény a közhasznú szervezetekről, a 2003. évi törvény a Nemzeti Civil Alapprogramról vagy a 2005. évi törvény az önkéntességről. 2004-ben már több mint 52 ezer bejegyzett szervezet működött Magyarországon, ezek közül 7,5 ezret meghaladó számú nonprofit szervezet működött az oktatásban. Ez olyan nagy arány, hogy 2004-ben a Központi Statisztikai Hivatal külön felmérést végzett az oktatási nonprofit célú szervezetekről. Ennek a felmérésnek a legfontosabb megállapításait foglaljuk össze.[2]

A civil nonprofit alapvető ismérveiként az intézményesültséget, az önálló jogi személyiség megteremtését, a kormánytól való függetlenséget és a profitszétosztás tilalmát szokás megjelölni. Legfőbb jellemzői pedig az önkéntesség, az öntevékenység, a jótékonyság, a civil kezdeményezések, a közhasznúság, a közjó szolgálata. Fontosnak tartjuk kiemelni a (párt)politikai tevékenység, valamint az egyházi szervezetben zajló hitéleti tevékenység kizárását is.[3]

---

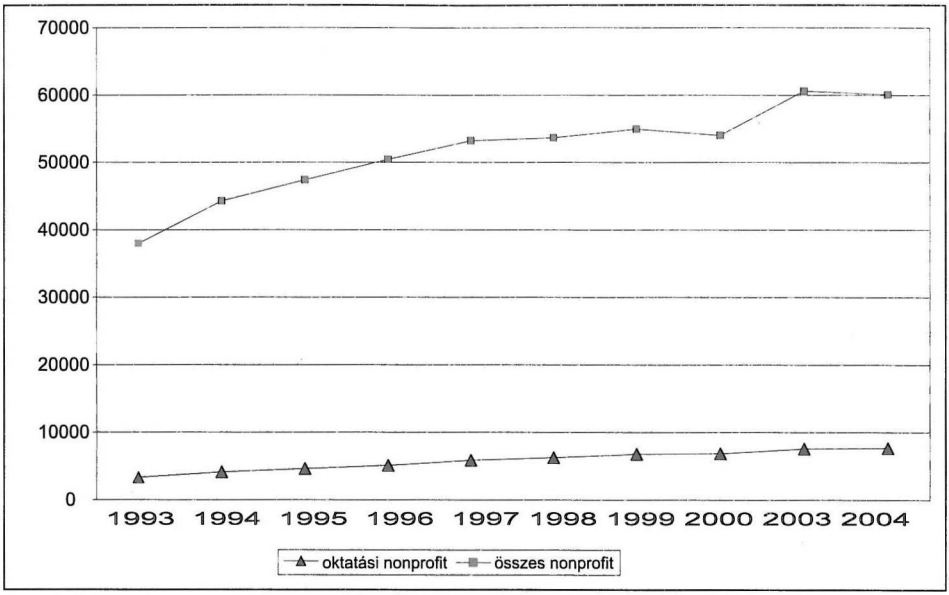
[1] Tanulmányunk a *Felnőttképzési nonprofit szervezetek* című, megjelenés előtt álló kiadvány alapján készült, annak két teljes fejezetét magában foglalja. A kutatás egészét a Nemzeti Civil Alapprogram és az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítványa támogatása tette lehetővé, doktori disszertációvá való kiteljesedését pedig a Magyary Zoltán Közalapítvány a „Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban" ösztöndíja segíti elő.

[2] Bocz János, Géring Zsuzsanna, Kmetty Zoltán, Szabó Krisztina és Kreitl László, Nonprofit *szervezetek Magyarországon 2004.* (Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2006.)

[3] Lester Salamon és Helmut Anheier, *Szektor születik*, (Budapest: Nonprofit Kutatócsoport, 1995)

1. sz. ábra.

Az oktatási célú szervezetek növekedési üteme



Forrás:KSH:2006

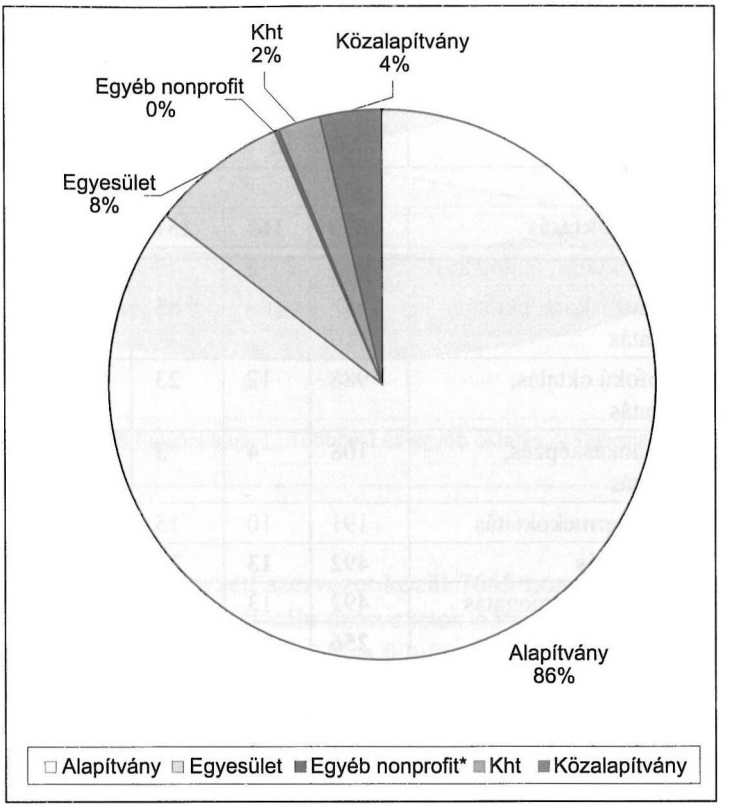
A kilencvenes évek derekán létrejöttek a döntő többségében állami vagy önkormányzati alapítású közhasznú szervezetek és a közalapítványok Azóta szeretjük megkülönböztetni az alulról szerveződő, valódi civil szervezeteket és a „szolgáltatáskonform" közhasznú társaságokat és közalapítványokat. A civil nonprofit szervezetek működésük és tevékenységük alapján kérhetik a közhasznú vagy – állami közfeladatok átvállalása esetén – a kiemelkedően közhasznú minősítést, amelyekkel kedvezmények és kötelezettségek járnak. A kedvezmények között az adó, vám, illeték és egyéb pályázati lehetőségek sorát emelhetjük ki, a nem elfelejtendő kötelezettségek közül talán az átláthatóság, az elszámoltathatóság és az összeférhetetlenség a legfontosabb. Közhasznú tevékenységnek azt tekinthetjük, ami a társadalom és az egyén közös szükségleteinek kielégítését szolgálja, és kizárja a nyereség- és vagyonszerzési célt. A közhasznú szervezetek működését a 1997. évi CLVI. törvény szabályozza.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 1990-es évek óta az oktatási célú nonprofit szervezetek száma töretlen ütemben, több mint háromszorosára növekedett. Ez azért is érdekes, mert a szektorban a szervezetek számának növekedésében némi törés mutatkozott 2000-ben.

1994-ben is készült felmérés az oktatási célú szervezetekről, ekkor még csak a szektor 10%-a, közel 4,5 ezer szervezet működött oktatási területen. 10 év elteltével, 2004-ben már a több mint ötvenötezer nonprofit szervezet 15%-a, 7665

2. sz. ábra.

Az oktatási célú nonprofit szervezetek számaránya és jogi formájuk szerint, 2004.



Forrás:KSH:2006

szervezet jelölte fő tevékenységi területének az oktatást. Az összes alapítványt és az összes szervezetet tekintve meghatározó hányadot képviselnek az oktatási alapítványok hazánkban. Az 1994. évi adatokhoz képest változást jelent, hogy ma már a Magyarországon működő összes alapítványnak az egyharmada (!) oktatási célú.

Az oktatási területen tevékenykedő szervezetek túlnyomó többsége, 90%-a alapítványi formában működik, ebből 86% magánalapítványként. Ez több mint 6556 szervezetet jelentett 2004-ben. A gyermekoktatási szervezetek között az alapítványi forma még ennél is kedveltebb, kevésbé preferált szervezettípus viszont a felnőttoktatási területen. A növekvő szervezetszám mellett az alapítványok és egyesületek arányán az időközben létrejött közalapítványok és közhasznú társaságok is módosítanak.

3. sz. ábra.

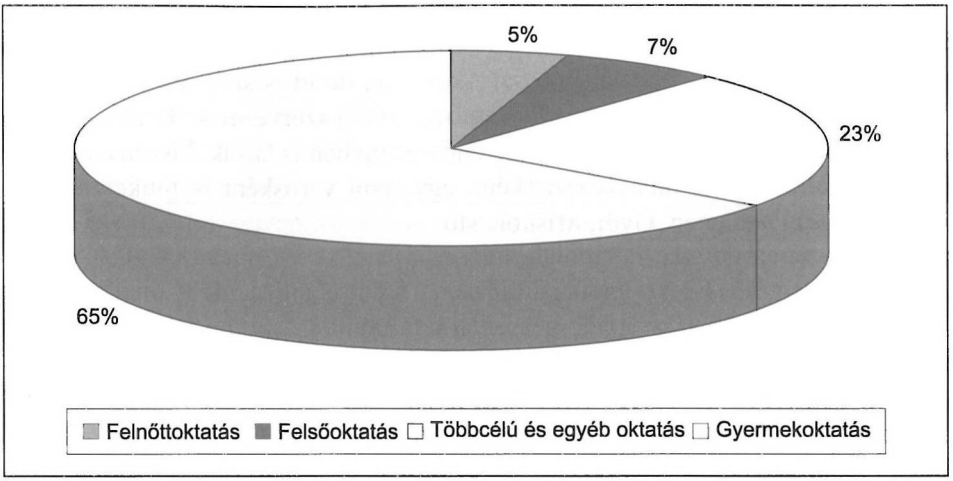
Az oktatási nonprofit szervezetek száma tevékenység szerint, 2004.

Kód	Megnevezés	Alapítvány	Köz-alapítvány	Egyesület	Közhasznú társaság	Egyéb nonprofit szervezet	Összesen
Oktatás							
13	**Gyermekoktatás**	**4676**	**165**	**151**		**5**	*4997*
131	Óvodai oktatás, támogatás	1351	30	45		1	*1427*
132	Általános iskolai oktatás, támogatás	2038	109	65		3	*2215*
133	Középfokú oktatás, támogatás	988	12	23		1	*1024*
134	Szakmunkásképzés, támogatás	108	4	3			*115*
135	Egyéb gyermekoktatás	191	10	15			*216*
14	**Felsőoktatás**	**492**	**13**	**28**		**10**	*543*
141	Felsőoktatás, támogatás	492	13	28		10	*543*
15	**Felnőttoktatás**	**256**	**8**	**132**		**1**	*397*
151	Ismeretterjesztés, támogatás	31		43			*74*
152	Nyelvoktatás, támogatás	58	2	7			*67*
153	Népfőiskola, támogatás	12	1	54		1	*68*
154	Szakmai tovább- és átképzés	147	4	21			*172*
155	Többcélú és egyéb felnőtt-oktatás	8	1	7			*16*
16	**Többcélú és egyéb oktatás**	**1132**	**98**	**310**	**187**	**1**	*1728*
161	Többcélú és egyéb oktatás, támogatás	1130	98	171		1	*1400*
162	Közhasznú oktatási tevékenység			1	187		*188*
163	Diákok és hallgatók szervezetei	2		138			*140*
	Összesen	**6556**	**284**	**621**	**187**	**17**	**7665**

Forrás: KSH:2006

4. sz. ábra

Az oktatási nonprofit szervezetek megoszlása oktatási szint szerint, 2004.



Forrás:KSH:2006

2004-ben az 52 391 bejegyzett szervezet közül 7665 nonprofit szervezet működött az oktatásban. Az oktatási célú szervezetek 65%-a gyermekoktatási feladatokat látott el, 7%-a felsőoktatási, 5 %-a felnőttoktatási és 23%-a többcélú és egyéb oktatási tevékenységet folytatott. 1995-ben ez az arány csak kis mértékben tért el a jelenlegitől. (Ekkor 63,3% gyermekoktatási, 8,4% felsőoktatási, 5,8% felnőttoktatási és 19,5 többcélú és egyéb oktatási szervezet működött). Ugyan arányaikat tekintve csökkent a felnőttoktatási szervezetek száma, de számszerűen nem. Az arányt a felsőoktatás tömegesedését kísérő új alapítású felsőoktatási szervezetek módosították, valamint létrejöttek többcélú és egyéb oktatási csoportba sorolt közhasznú társaságok. Míg 1996-ban 262 felnőttoktatási szervezet, addig 2004-ben már 397 bejegyzett szervezet működött e területen, nem sorolva ide a közhasznú társaságokat.

Ugyanakkor tudjuk, hogy a tevékenységi körök KSH általi besorolása tájékoztató jellegű, a legjellemzőbb oktatási szintet jelzi csak. A többcélú és egyéb oktatási célú szervezetek között is számos felnőttoktatási tevékenységet folytató szervezet van, és a szakmai szervezetek közül nagy számban végeznek felnőttoktatási tevékenységet. Ez a sajátos helyzetet alább részletesen is bemutatjuk.

A nonprofit szervezetek területi megoszlása tekintetében jelentősek voltak a különbségek a nagyvárosok és a kistelepülések között. A szervezetek nagy része a fővárosban, megyeszékhelyeken, illetve nagyvárosokban található, tehát az oktatási intézményekre, vállalkozásokra jellemző „városias" jelleg a nonprofit szervezetek megoszlására is jellemző. Eltérés mutatkozott regionális elhelyezkedésük tekintetében is.

Oktatási tevékenységüket vizsgálva kitűnik, hogy Budapesten az átlagosnál kisebb arányban (48%) voltak jelen a gyermekoktatási tevékenységű szervezetek, míg a felnőttoktatási területen 9%, a felsőoktatásban 12% működött, a többcélú oktatási szervezetek aránya viszont 30% volt. A megyeszékhelyeken a tevékenység szerkezete az országos átlaghoz áll közelebb, de itt is számottevő arányban vannak jelen a felső (12%) és a felnőttoktatási (9%) szervezetek. Ennek legfőbb okát ugyanakkor az oktatási intézményrendszerünkben is látjuk, hiszen a megyeszékhelyek regionális tudásközpontként, egyetemi városként is funkcionálnak, mint pl. Pécs, Debrecen, Győr, Miskolc stb.

A közép-magyarországi régióban működött az oktatási szervezetek közel harmada (!), miközben a Nyugat-Dunántúlon, a Dél-Dunántúlon nem érte el az arányuk a 10%-ot. A főváros nélkül számolva a 10 000-nél több lakossal rendelkező településeken található az oktatási szervezetek több mint fele. (Részletesebb regionális bontásra a következő fejezetben térünk ki.)

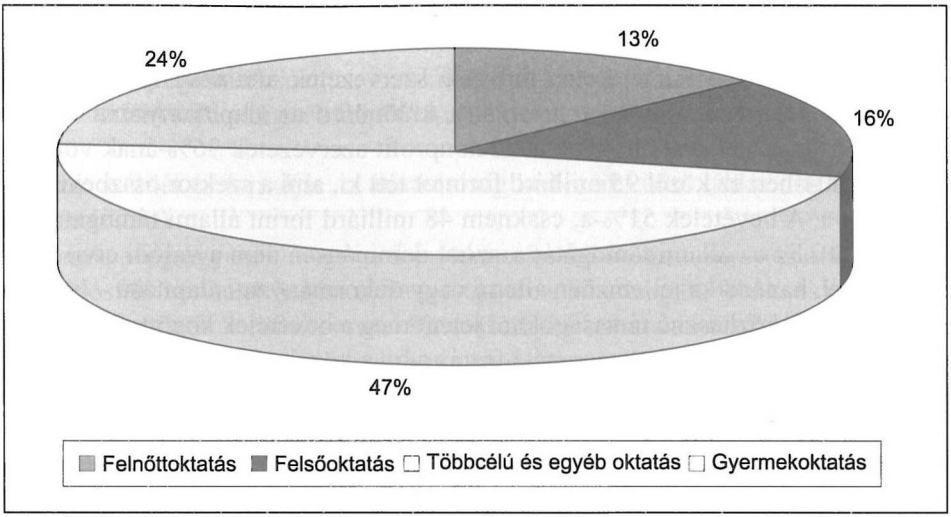
Az oktatási szervezetek jelentős pénzbeni és természetbeni támogatást is nyújtottak a lakosságnak és szervezeteknek egyaránt. Összegszerűen 29 milliárd forintnyi pénzbeli támogatást osztottak ki, közel 4 milliárdot a lakosságnak, 25 milliárdot pedig szervezeteknek. A támogatásból 120 ezer magánszemély részesült – átlagosan 33 ezer forintban –, 130 ezer fő pedig természetbeni (főleg oktatási, képzési szolgáltatás) támogatást kapott, miközben több mint 15 ezer intézmény részesedett anyagi támogatásban – azaz átlagosan 1,66 millió forintban – illetve 9 ezret meghaladó intézmény részesült természetbeni juttatásban. A pénzadományok 80%-a gyermekek támogatására, 10%-a egyetemisták, főiskolások és 10%-a felnőttek támogatására jutott.

A fővárosi koncentráció ellenére a megyeszékhelyeken működő szervezetektől származott a legtöbb támogatás mind a lakosságnak, mind a szervezeteknek. A magánszemélyek pénztámogatásának közel felét a kis- vagy viszonylag kisebb bevételű, 500 ezer és 5 millió forint közötti összegből gazdálkodó szervezetek adták. Szervezeteket viszont inkább az 50 millió forintnál nagyobb bevétellel rendelkező nonprofitok támogattak. A támogatásokhoz különböző módon lehetett hozzáférni. Az oktatási szervezetek közel fele csak azt az iskolát, oktatóközpontot támogatta, ami létrehozta, vagy aminek érdekében létrejött a szervezet (többnyire alapítvány). A támogatást nyújtó szervezetek pályázati vagy egyéb módon adtak a támogatást kérelmezőinek.

Az oktatási célú szervezetek alapítói között magánszemélyek, állami intézmények, vállalkozások is találhatóak, illetve előfordulnak különböző, együttesen alapított szervezetek is. Tekintettel arra, hogy az oktatási szervezetek 86%-a magánalapítványként működik, nem meglepő, hogy az alapítók háromnegyede magánszemély. Az alapítások negyedében (!) jelen volt valamilyen formában költségvetési intézmény, helyi önkormányzat, minisztérium, az Országgyűlés vagy kormányzati szerv, azaz nehezen tekinthető klasszikus civil szervezetnek.

5. sz. ábra.

Az oktatási célú nonprofitok alkalmazottjainak megoszlása oktatási szint szerint, 2004.



Forrás:KSH:2006

Belföldi vállalkozás 12%-ban, külföldi személy, szervezet csak 2%-ban volt alapítója oktatási szervezetnek.

Az oktatási szervezetek vezetőinél 90%-ban említették, hogy a vezető pedagógus vagy egyetemi oktató, 45%-ban a diákok szüleinek képviselői, 36%-ban az alapító képviselője, és csak 28%-ban volt említve gazdasági vezető, vállalkozó, 9%-ban tanuló, egyetemi hallgató. (Ez örvendetes pedagógiai szempontból, viszont felveti a kérdést, hogy elegendő-e a pedagógiai jártasság egy gazdálkodó szervezet működtetéséhez, szervezetfejlesztési és vállalkozási tevékenység végzéséhez.)

Az oktatási nonprofitok közel 6,5 ezer személyt foglalkoztattak 2004-ben, több mint 70%-ukat főállásban, teljes munkaidőben. A foglalkoztatottak 30%-a viszont közhasznú társaságoknál dolgozott. Tevékenységi csoport szerint a legtöbb munkavállaló (47%) a többcélú és egyéb oktatással foglalkozó, kht.-kat is magukba foglaló szervezetek alkalmazásában állt. Az alkalmazottak közel negyede a gyermekoktatásban, 16% a felsőoktatásban és 13% a felnőttoktatásban dolgozott. Ez azért érdekes, mert a számarányuknál jóval nagyobb arányban jelennek meg a foglalkoztatók között a felnőttoktatási nonprofit szervezetek.

Több mint 40 ezer önkéntes segítette az oktatási nonprofitok munkáját, tehát a Magyarországon önkéntes munkát vállalók 14%-a oktatási területen végez társadalmi munkát, ami megfelel a tevékenységi megoszlás arányának.

Az oktatási szervezeteknek nemcsak a száma nőtt ez elmúlt 15 évben, hanem a bevételeik nominálértéke is. 1994. és 2004. között a szervezetszám három-

szorosára nőtt, mialatt a rendelkezésükre álló források több mint nyolcszorosan emelkedtek. Ez eltér a szektor egészét jellemző tendenciától, hiszen az összes szervezet száma a vizsgált időszakban több mint 1,7-szeresére, a bevételek nominálértéke pedig 6,7-szeresére nőtt.

1994-ben az oktatási területen működő szervezetek általában kevesebb bevétellel rendelkeztek, mint a szektorátlag, különösen az alapítványokra volt ez jellemző. Tíz évvel később az oktatási nonprofit szervezetek 96%-ának volt bevétele. 2004-ben ez közel 95 milliárd forintot tett ki, ami a szektor összbevételének 12%-a. A bevételek 51%-a, csaknem 48 milliárd forint állami támogatásból származott. Ez az állami támogatás viszont dominánsan nem a valódi civil szervezeteknél, hanem – a jellemzően állami vagy önkormányzati alapítású – közalapítványoknál, közhasznú társaságoknál jelent meg a bevételek között. Szervezettípusokra lebontva ez a költségvetési forrás adja a közalapítványok bevételeinek 70%-át, a közhasznú társaságokénak pedig 67%-át, ami összesen kb. 22 milliárd forintot jelentett. Vagyis az állami támogatások java részét nem az alulról szerveződő, oktatási feladatokat ellátó civilek kapták. A klasszikus civil szervezetek nagyobb részt magánforrásokból és alaptevékenységi bevételekből gazdálkodták ki a működési feltételekhez szükséges költségeket, különösen igaz ez a felnőttképzési szervezetek esetében.

A felnőttképzés intézményrendszere gyökeres szerkezeti és számszerű változáson ment át, hiszen az elmúlt tíz évben a felnőttképzés többpólusúvá vált. A nyolcvanas években meghatározó volument képviselő felnőttképzési intézmények – az általános és a középfokú szakképző iskolák, illetve a gimnáziumok – mellett létrejött a felnőttképzési vállalkozások hálózata, ugyanakkor a Világbank támogatásával kiépült a regionális munkaerő-fejlesztő, átképző központok rendszere, amelyek ma már az ország egész területét lefedik. Ehhez a hárompólusú intézményhálózathoz „csatlakozott" a felnőttképzést is folytató civil szervezetek képzési tevékenysége, amely ma már számottevő arányban járul hozzá a felnőttképzési kapacitás fenntartásához. Így összességében létrejött egy négypólusú, dinamikusan bővülő intézményrendszer, amelynek 2003 elején már több mint háromezer regisztrált tagja volt.[4] 2007 első negyedévében pedig már közel 6200 intézmény, illetve szervezet szerepelt a Szociális és Munkaügyi Minisztérium honlapján közzétett nyilvántartásban.

2004-ben a KSH által oktatási tevékenységbe sorolt szervezetek közt 397 felnőttoktatási szervezet működött. Az alábbiakban ezekre részletesebben is kitérünk. A felnőttoktatási szervezeteket a statisztikusok a felnőttképzők tevékenysége alapján alcsoportokba rendezik. A besorolás szerint a felnőttképzést fő tevékenységi területnek feltüntetők szerint vannak:

---

[4] Zachár László, „A felnőttképzés fejlődési irányai. Egy rendszerszemléletű megközelítés", Felnőttképzés (2003/1):12.

- az ismeretterjesztéssel és támogatással foglalkozó szervezetek
- a nyelvoktatással és támogatással foglalkozó szervezetek
- a szakmai tovább- és átképzéssel és támogatással foglalkozó szervezetek
- a népfőiskolák
- a többcélú és egyéb felnőttoktatási tevékenységű szervezetek

Ezek számát és formáját az átláthatóság kedvéért külön táblázatba foglaltuk. (7–8. sz. ábra).

Fontos megjegyezni, hogy a felnőttképzést közhasznú szervezeti formában megvalósító szervezetek nem ebbe a csoportba, hanem a „többcélú és egyéb oktatás" kategóriába kerültek, ezért ebben az alcsoportban, a közalapítványokat leszámítva, jellegzetesen a klasszikus nonprofit szervezetek adatai jelennek meg.

A kht. formájú szervezetek nélkül is – közel tíz év alatt – másfélszeresére nőtt a felnőttképzési nonprofit szervezetek száma. Figyelemre méltó viszont az, hogy míg például a nyelvoktatás terén működő nonprofitok száma megduplázódott, a népfőiskolák száma csökkent. Az egyéb felnőttoktatás terén működő szervezetek tevékenységcsoportjából pedig kinőtt egy önálló, új kategória: a szakmai át- és továbbképzés. Ez jól mutatja a felnőttképzésben végbement folyamatokat: a megnövekedő munkanélküliség hatására a munkaerőpiacon „eladható" kompetenciák elsajátításának igénye nőtt meg, ugyanakkor csökkent az általános műveltség, a kulturális-művészeti és hobbitevékenységek iránti tanulási igény. A foglalkoztathatósághoz és a mobilitáshoz (és nem utolsósorban a diploma megszerzéséhez) nélkülözhetetlenné vált a nyelvtudás, a munkahely megtartásához, a munkaerőpiaci helyzet javításához pedig elengedhetetlen szükségletté vált a szakmai képzésben, át- és továbbképzésben való részvétel. Ugyanakkor a szektor újjáéledésekor a hagyományokra alapozva megalakuló, személyiségfejlesztést és műveltségi célokat kitűző, sokszor idősek által fenntartott népfőiskolák válságban vannak, amennyiben nem állnak át a munkaerőpiac által diktált képzésekre.

Ha összevetjük az 1995-ös és a 2004-es adatokat, világossá válik, hogy míg a kilencvenes évek derekán a felnőttképzési szervezetek 80%-a egyesületi formában működött, tíz évvel később ez az arány majdhogynem megfordult. 2004-ben már csak a szervezetek harmada működik egyesületként, közel kétharmada pedig alapítványként. Tehát nem a saját tanulási tevékenységüket meghatározó, öntevékeny, önfenntartó társadalmi csoportok intézményesülése vált jellemzővé a felnőttoktatás terén, hanem a „gondoskodó jellegű" alapítványi illetve a szolgáltatásközpontú kht. forma. Meg kell jegyeznünk, hogy az európai átlagban legjobb tanulási részvételi mutatókkal rendelkező finnek tanulókörei vagy a német, osztrák és dán népfőiskolák jellemzően önirányító egyesületi formában működnek.

6. sz. ábra.

Az oktatási szervezetek száma és aránya 1995-ben

Tevékenységi terület	Alapítvány		Egyesület		Összesen	
	száma (db)	aránya (%)	száma (db)	aránya (%)	száma (db)	aránya (%)*
Felnőttoktatás	158	3,8	104	30,0	262	5,8
– ismeretterjesztés	9	0,2	31	9,0	40	0,9
– nyelvoktatás	30	0,7	5	1,4	35	0,8
– népfőiskola	19	0,5	51	14,7	70	1,5
– egyéb felnőttoktatás	100	2,4	17	4,9	117	2,6
Összesen (oktatási szervezetek)	**4209**	**100,0**	**346**	**100,0**	**4555**	**100,0**

*A többi oktatási szervezethez mért arány

Forrás: KSH

7. sz. ábra.

A felnőttoktatási nonprofit szervezetek száma tevékenység szerint, 2004.

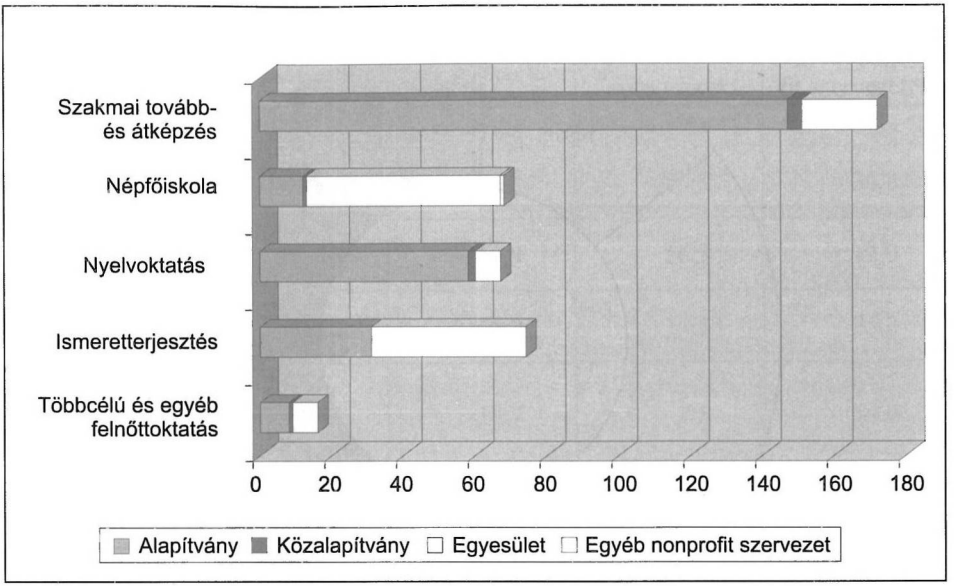
Felnőttoktatási tevékenység	Alapítvány	Közalapítvány	Egyesület	Egyéb nonprofit szervezet	Összesen	Megoszlás %
Ismeretterjesztés, támogatás	31	–	43	–	74	19%
Nyelvoktatás, támogatás	58	2	7	–	67	17%
Népfőiskola, támogatás	12	1	54	1	68	17%
Szakmai tovább- és átképzés, támogatás	147	4	21	–	172	43%
Többcélú és egyéb felnőttoktatás	8	1	7	–	16	4%
Felnőttoktatás (összesen)	**256**	**8**	**132**	**1**	**397**	**100%**

Forrás: KSH:2006

Bár a hagyományokat ápoló felnőttoktatási szervezetek (TIT, népfőiskolák, szakmai érdekképviseletek tagszervezetei) hazánkban is jellemzően egyesületekbe tömörültek, a szakmai képzésekre, illetve nyelvoktatásra specializálódott szervezetek körében az alapítványi forma lett a népszerű.

8. sz. ábra.

A felnőttoktatási nonprofit szervezetek tevékenysége jogi forma szerint, 2004.



Forrás:KSH:2006

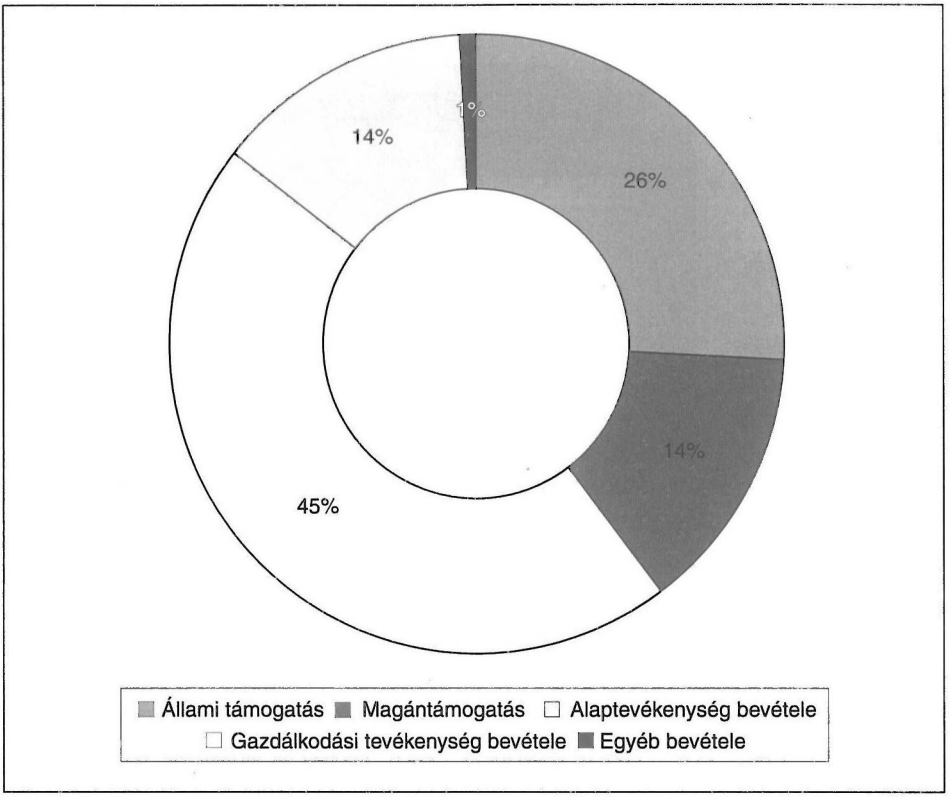
2004-ben több mint 13 000 felnőttet részesítettek támogatásban felnőttképzési nonprofit szervezetek. A KSH adatai szerint 12 681 személy természetbeni juttatásban – az esetek többségében ingyenes vagy kedvezményes felnőttképzésben részesült, 400 magánszemély pedig pénzbeli támogatást kapott. 423 felnőttképző intézmény, szervezet részesült oktatási célú nonprofitok által pénzügyi támogatásban, 57 felnőttképzőhely pedig természetbeni juttatásban. A 397 felnőttoktatási szervezetből 370 szervezetnek voltak bevételei és kiadásai, 10 szervezet csak pénzt gyűjtött, kiadása nem volt, 46 szervezetnek csak kiadása volt, 8 pedig pénzforgalom nélkül működött. A működő felnőttoktatási szervezetek összbevétele meghaladta a 11 milliárd forintot.

A bevétellel rendelkező szervezeteknek a forrásuk több mint 45%-a, több mint 5 milliárd forint a felnőttképzési tevékenységből származott, bevételük negyede – közel 3 milliárd forint – állami támogatásból. A felnőttképzők kevesebb, mint 14% (több mint másfél milliárd forint) magántámogatásból eredt, közel ugyanennyi a gazdálkodási tevékenységből, valamint egyéb forrásból származó bevétel.

A felnőttoktatás olyan, hagyományosan esélyegyenlőséget is növelő közhasznú tevékenység, mely egyúttal más célcsoportra fókuszálva jelentős saját bevételt is hozhat a szervezetek számára. Különösen igaz ez például a nyelvi vagy számítástechnikai képzésekre. Megállapítható, hogy a felnőttoktatási szervezetek jóval nagyobb alaptevékenységből származó bevétellel rendelkeznek, mint akár

9. sz. ábra.

A felnőttoktatási szervezetek bevételei források szerint, 2004.



Forrás:KSH:2006

az oktatási vagy az egyéb tevékenységet folytató szervezetek. 2004-ben a felnőttoktatási szervezetek bevételének közel 46%-át tette ki az alaptevékenységből származó bevétel, míg az oktatási célúaknál ez csak 14%, de a szektor összes szervezeténél is csak 35% volt. A többi szervezethez képest tehát kisebb tételt jelentett a felnőttoktatási szervezetek összbevétele szempontjából az állami támogatás, viszont a magántámogatás mértéke meghaladta a szektor egészére jellemző átlagot. (Az összehasonlító adatokat a 9–10. sz. ábra mutatja be.)

Feltételezhető, hogy a magántámogatások jelentős hányada továbbképzéseket szolgál. Több vállalkozás, cégcsoport saját alapítványt vagy kht.-t hoz létre, így az adományok útján, adómegtakarítással tudja saját vagy jövendőbeli munkavállalóit képezni, ráadásul ezáltal esélyessé válik bizonyos pályázati úton elnyerhető állami támogatások megszerzésére is.

10. sz. ábra.

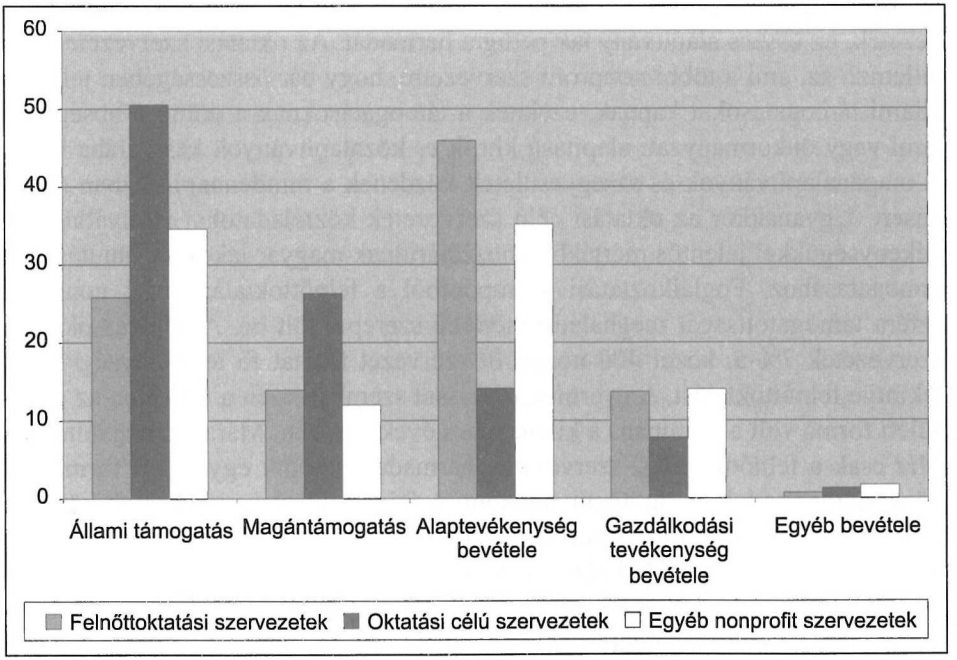
Felnőttoktatási, oktatási és egyéb nonprofit szervezetek bevételi forrásainak összetétele 2004-ben

	Felnőttoktatási szervezetek		Oktatási célú szervezetek	Egyéb nonprofit szervezetek
Bevételi forrás	**Millió forint**	**Megoszlás %**	**Megoszlás %**	**Megoszlás %**
Állami támogatás	2 926,8	25,8	50,5	34,6
Magán-támogatás	1 574,2	13,9	26,3	12,0
Alaptevé-kenység bevétele	5 202,2	45,9	14,1	35,2
Gazdálkodási tevékenység bevétele	1 547,3	13,7	7,8	14,0
Egyéb bevétele	84, 0	0,7	1,3	1,7
Összesen	**11 334,4**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Forrás: KSH:2006

11. sz. ábra.

Felnőttoktatási, oktatási és egyéb nonprofit szervezetek bevételei és összetétele, 2004.



Forrás:KSH:2006

Véleményünk szerint az itt tárgyalt közel 400 szervezetnél jóval több végez felnőttoktatási tevékenységet, hiszen csak azoknak a szervezeteknek a mutatóit tudjuk megjeleníteni, amelyeket a KSH nyilvántartása felnőttoktatási tevékenységbe sorol. Nincsenek ezek között például a felnőttképzésben nagy számban megjelenő „szolgáltatáskonform" szervezetek, a kht.-k, melyek nem a felnőttoktatási, hanem az „oktatási és egyéb célú" szervezetek közé lettek besorolva. Továbbá kimaradtak besorolásból az egyéb tevékenységi körű, pl. munkanélküliség kezelésére, gazdaságfejlesztésre, településfejlesztésre specializálódott vagy egyéb tevékenység során továbbképzéseket szervező szakmai szervezetek.

Ezért képzési oldalról is megközelítettük a felnőttképzési tevékenységet folytató szervezeteket, vizsgáltuk, hogy a felnőttképzési adatbázisban hány nonprofit szervezet kérte a regisztrációt. A következő fejezetekben azt a felmérést mutatjuk be, melyben a felnőttképzési nyilvántartásban szereplő, illetve a felnőttképzési akkreditációt elnyerő nonprofit szervezeteket vettük szemügyre.

Elöljáróban elmondhatjuk: a felmérésünk feltárta, hogy 878 nonprofit szervezet szerepelt a felnőttképzési nyilvántartásban 2007. első negyedévében, tehát több mint kétszerese a KSH besorolásában 2004-ben felnőttoktatási célú szervezetként megjelölt nonprofitoknak.

Az oktatási célú nonprofit szervezetek száma a kilencvenes évektől kezdődően egyenletes növekedést mutat. 2004-ben már több mint 7,5 ezer oktatási nonprofit működött, túlnyomó többségük alapítványi formában, különösen a gyermekoktatás területén. Az összes nonprofit szervezet 15%-át teszik ki az oktatási szervezetek, az összes alapítványnak pedig a harmadát. Az oktatási szervezetekre is jellemző az, ami a többi nonprofit szervezetre, hogy bár összességében jelentős állami támogatásokat kapnak, ezeknek a támogatásoknak a döntő többsége állami vagy önkormányzati alapítású kht.-k és közalapítványok kasszájába kerül. A magánalapítványok és az egyesületek küzdenek a mindennapi életben maradásért. Ugyanakkor az oktatási célú szervezetek közfeladatokat is átvállaló tevékenységükkel jelentős mértékben hozzájárulnak magyar lakosság tanulásának támogatásához. Foglalkoztatási szempontból a felnőttoktatási civil nonprofit szféra támogatottságát meghaladó mértékű szerepet tölt be. Az összes oktatási szervezetek 7%-a, közel 400 nonprofit szervezet folytat fő tevékenységi körét tekintve felnőttoktatást. A gyermekoktatással szemben ezen a területen az egyesületi forma volt a domináns a kilencvenes évek derekán. Mára ez megváltozott. Már csak a felnőttoktatási szervezetek harmada működik egyesületi formában, közel kétharmaduk pedig alapítványként. A felnőttoktatási szervezetek között a KSH megkülönbözteti az ismeretterjesztéssel, a nyelvi képzéssel, a szakmai és továbbképzéssel, a népfőiskolai tevékenységgel, valamint a többcélú és egyéb felnőttoktatással foglalkozó szervezeteket. Bár a felnőttoktatási szervezetek tekintetében különösen jelentős hányadot képvisel az alaptevékenységi bevétel nagysága, és a szektor egészéhez képest jelentős magánadományokkal is rendel-

keznek, mégis erősen függnek az állami támogatásoktól. Ez a helyzet is okozza azt a tendenciát, hogy tevékenységük jelentősen elmozdult a művelődési céloktól a munkaerő-piaci képzések irányába. 1994–96-hoz képest megnövekedett a nyelvoktatással, átképzéssel és továbbképzéssel foglalkozó szervezetek száma. Talán nem meglepő, hiszen a foglalkoztathatósághoz, a mobilitáshoz és a diploma megszerzéséhez nélkülözhetetlenné vált a nyelvtudás; a munkahely megtartásához, a munkaerő-piaci helyzet javításához pedig elengedhetetlen szükségletté vált a szakmai képzésben, át- és továbbképzésben való részvétel. A felnőttképzési területen nagy számban, számottevő piaci részesedéssel és állami támogatottsággal jelentek meg a közhasznú társaságok. Fontos megjegyezni, hogy a felnőttoktatási statisztikában kimutatott szervezetszám tulajdonképpen egy alulbecsült érték, hiszen más oktatási célú szervezetek is nagy számban indítanak felnőttek számára képzéseket, alapítványi középiskolák illetve az egyéb oktatás közé sorolt közhasznú társaságok – megtapasztalva a tanfolyami díjbevétel előnyeit és a pályázati lehetőségek sokaságát. A tényleges felnőttképzési tevékenységet jobban kifejezi a felnőttképzési nyilvántartásban szereplő adat, mely szerint 2006. év decemberéig 878 nonprofit szervezet – tehát a KSH statisztikájában megjelenített szervezetszám több mint kétszerese – nyilvántartott felnőttképzési „intézmény".

ARAPOVICS MÁRIA

A motorikus koordináció vizsgálata szlovákiai magyar óvodások körében

2006 szeptemberében a somorjai Duna utcai óvoda közép- és nagycsoportos gyermekei körében felmérést szerveztünk, amelynek célja a koordinációs alapképességek[1] fejlettségi szintjének diagnosztizálása volt. Korábban utaltunk már arra,[2] hogy Szlovákiában egyrészt empirikus vizsgálatok hiányában, másrészt – a statikus egyensúlyozó képesség mérésétől eltekintve – az egyes tesztek eltérő alkalmazása miatt nincs lehetőségünk eredményeink összevetésére hasonló korú populáció adataival. A kondicionális képességekkel szemben, a koordinációs képességek mérésére nincs kidolgozott egységes, nemzetközileg elfogadott tesztbattéria. Az Eurofit tesztrendszer Flamingó-tesztje e képességcsoportból csupán a statikus egyensúlyérzékelést méri. Így a szakirodalomban ugyanazon koordinációs faktorokat mérő teszteknek többféle végrehajtási módja található (különböző kar- és lábtartások, nyitott vagy csukott szem stb.), amely megakadályozza az összehasonlítást. A mérési nehézségek további okát abban látjuk, hogy a mozgáskoordináció színvonalát döntően meghatározza a központi idegrendszer állapota és a genetikai megalapozottság. Az egyes képességek tisztázatlan élettani hátterének pedig az a következménye, hogy a szakkönyvekben található tesztek és a modifikált változatok kétséges validitásúak és alacsony reliabilitásúak. A tesztek egy része pedig nem is standardizált.

Saját méréseinkhez azért választottuk az 1. táblázatban leírt tesztegyüttest, mert az iskolai populáció vizsgálatánál ezek viszonylag elfogadottak, az ún. koordinációs alapképességek mérésére alkalmasnak mondhatók, egyúttal kevésbé eszköz- és időigényesek. Kismintás elővizsgálatunk célja kettős. Egyrészt kíváncsiak voltunk, hogy az óvodás korosztály (5-6 év) képes-e az általunk kiválasztott négy koordinációs teszt végrehajtására, másrészt szerettünk volna előzetesen tájékozódni az egyes koordinációs alapképességek fejlődésének mértékéről egy

---

[1] Hirtz Peter, „Von der Gewandtheit zu den koordinativen Fähigkeiten," in *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz*, szerk. Gudrun Ludwig és Bernard Ludwig, (Kassel: Universitäts-Bibliothek, 2002), 20-25.

[2] Baráth László, Benčuriková Lubomíra és Viczay Ildikó, „Óvodáskorú gyermekek statikus egyensúlyérzékelésének színvonala egy vizsgálat tükrében," *Képzés és Gyakorlat* (2007) 1. szám, 104-110.

iskolaév elteltével (2007 júniusában) anélkül, hogy e képességek fejlesztésére kísérleti programot dolgoztunk volna ki.

Kérdés lehet az is, hogy ebben az életkorban a nemek közötti különbségek befolyásolják-e a koordinációs teljesítményt. A szakirodalmat áttekintve úgy gondoljuk, hogy a mért faktorok szintjében aligha várhatunk jelentős különbséget ebben a korcsoportban az év eleji és év végi adatok összehasonlításakor.

Mintánk egy részcsoportja a kötelező testnevelési foglalkozásokon kívül egy iskolaéven keresztül hetente egy alkalommal vízi képzésben is részesült. A fejlesztés célja kizárólag az idegen közeghez való adaptáció kiváltása volt. Így az adatok elemzése során a teljes mintára vonatkozóan megnéztük még, hogy az úszómozgásnak kimutatható-e a hatása a koordinációs faktorok szintjére. Végezetül összefüggéseket kerestünk a testméretek és a vizsgált koordinációs faktorok szintje között. Feltételeztük, hogy az életkor előrehaladtával, a testösszetétel változásával és a testnevelési foglalkozások hatására növekedés következik be a gyermekek koordinációs alapképességeinek szintjében.

Kiemeljük, hogy csak a T1 teszt eredményeit tudtuk összevetni két hasonló korú óvodás csoport eredményeivel, a többi adat összevetése – annak ellenére, hogy ugyanazon faktorokat mértük – a felvezetőben említett okok miatt nem volt lehetséges.

A gyerekek kiválasztásakor számításba kellett vennünk a reális lehetőségeket, némely gátló körülményt. Egyben hangsúlyozni szeretnénk, hogy céljaink között nem szerepel, hogy a bemutatandó jelenségekkel kapcsolatban országos adatokra következtessünk. A kismintás mérésünket elővizsgálatnak terveztük, amelynek során szándékunk a tesztfeladatok, a technikai eljárások kipróbálása mellett a hipotetikus jelenségek előzetes feltárása volt. Így a mintába 39 gyermek, 23 fiú és 16 leány került. Az óvodások átlagos decimális életkora a két mérési időpontban 5,65 év és 6,27 év volt.

A felmérést Arday és Farmosi,[3] Měkota meg Blahuš,[4] valamint ifj. Šimonek[5] útmutatásai alapján végeztük el. Mindkét alkalommal a kiválasztott – validnak és reliabilisnek tartott – tesztegyüttes segítségével a statikus és dinamikus egyensúlyérzékelést, a térérzékelést, valamint a kinesztétikus differenciáló képességet mértük. Az alkalmazott teszteket az 1. táblázatban tekinthetjük át.

---

[3] Arday László és Farmosi István, „Előkísérlet a 7-10 éves fiúk és lányok koordinációs képességeinek megállapítására," *A MTE Közleményei* (1992) 2-3. szám, 33-61.

[4] Měkota Karel és Blahuš Petr, *Motorické testy v telesné výchově* (Praha: SPN, 1983)

[5] Šimonek, Jaromír, *Hodnotenie a rozvoj koordinačných schopností 10-17 ročných chlapcov a dievčat* (Nitra: UKF, 1998)

1.táblázat.

A koordinációs képességek mérésénél alkalmazott feladatok

Teszt	Tesztfeladat	Mért faktor
T1	Állás egy lábon, nyitott szemmel talajon[4]	Statikus egyensúlyérzékelés
T2	Járás gerendán 3x360°-os fordulattal[5]	Dinamikus egyensúlyérzékelés
T3	Célba ugrás helyből[5]	Kinesztétikus differenciáció
T4	Futás a megszámozott métákhoz[3]	Téri tájékozódó képesség

Az első tesztben (T1-ben) a lehető leghosszabb ideig kellett állni egy lábon, talajon. A dinamikus egyensúlyozó képesség tesztjében a gyermekeknek a lehető legrövidebb időn belül kellett járás közben egy fordított tornapad elején, közepén és végén 360°-os fordulatot végrehajtaniuk. A T3 teszt segítségével a páros lábbal végrehajtott célba ugrás nagyságát és pontosságát mértük. A negyedik tesztben pedig három – a mérőbiztos által futás közben mondott – megszámozott, színes tárgyat kellett a gyermekeknek minél rövidebb idő alatt megérinteniük. Az idő mérése a T1, T2 és T4 teszt esetében 0,1 s-os pontossággal történt, míg a T3 tesztnél az ugrás hosszát cm-ben mértük.

Adatfelvétel: A bemeneti adatfelvételre 2006 szeptemberében, a kimenetire 2007 júniusában került sor az óvoda pedagógusainak segítségével. A tesztelések előtt megmértük a testmagasságot és a testtömeget, továbbá meghatároztuk a testtömegindexet is. A gyermekek az egyes próbákat a kollégákkal való előzetes egyeztetés után az óvoda tornaszobájában végezték el. Mivel e képességek mérésénél az egyes analizátorok igénybevétele fokozottabb mértékű, a központi idegrendszer korai elfáradása miatt egy napon csak egy képességet mértünk. A mérések előtt 10–12 perces bemelegítést tartottunk szükségesnek.

Az óvodások testméreteinek alapstatisztikai mutatóit, valamint a bemeneti és kimeneti adatok összevetését – nemenként is – a 2. táblázat tartalmazza. Itt vezetjük be a következő jelöléseket: F: fiúk; L: lányok; be: bemeneti; ki: kimeneti; x: átlag; s: szórás, Tm: testmagasság; Tt: testtömeg; dec. kor: decimális életkor; BMI: testtömeg index; t: t-próba t-értéke; *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, ***: $p < 0,001$.

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a gyermekek júniusban mért testmagassága és testtömege – nemenkénti bontásban is – jelentősen megnőtt a szeptemberben mért adatokhoz képest ($p < 0,001$). Ugyanakkor a testtömegindex esetében nincs szignifikáns eltérés.

A bemeneti és kimeneti mérések nemenkénti eredményeinek összehasonlítását a 3. táblázat foglalja össze.

Keresztmetszeti vizsgálatunk egyik kérdése az volt, hogy változnak-e a gyermekek koordinációs képességeinek mért adatai tíz hónap elteltével anélkül, hogy ezen alapképességek fejlesztésére kísérleti programot dolgoztunk volna ki.

2. táblázat.

A testméret vizsgálatainak eredményei

Változó	Nem	Be		Ki		t (be-ki)	
		x	s	x	s	nemenként	csoport
Tm (cm)	F	117,80	3,717	121,80	4,141	-12,052***	-13,658***
	L	112,80	3,550	117,10	5,026	-7,496***	
Tt (kg)	F	22,09	2,557	23,91	3,410	-5,524***	-6,505***
	L	19,69	1,778	21,19	2,509	-3,503**	
BMI	F	15,90	1,411	16,09	1,967	-0,882	-0,544
	L	15,47	1,041	15,46	1,616	-0,033	

3. táblázat.

A koordinációs alapképességek vizsgálatainak eredményei

Tesztelés		Fiúk (n = 23)			Lányok (n = 16)			Be: t (F-L)	Csoport (n = 39)		
		x	s	t (be-ki)	x	s	t (be-ki)	Ki: t (F-L)	x	s	t (be-ki)
T1	be	20,17	24,860	-2,504*	27,91	28,880	-4,225**	0,894	23,35	26,492	-4,558***
	ki	31,77	25,268		53,54	23,160		-2,733**	40,72	26,435	
T2	be	27,00	8,179	4,070**	31,48	12,070	3,262**	-1,392	28,82	10,066	5,226***
	ki	20,20	4,453		24,00	7,558		-1,997	21,73	6,140	
T3	be	63,38	12,030	-5,012***	62,90	8,802	-2,489*	0,135	63,19	10,697	-5,391***
	ki	75,00	11,850		68,56	10,940		1,721	72,36	11,782	
T4	be	12,16	1,873	3,604**	11,69	1,747	1,598	0,798	11,97	1,814	3,823***
	ki	10,89	0,966		11,12	1,168		-0,674	10,98	1,045	

A 3. táblázat utolsó oszlopából kiderül, hogy mind a négy teszt esetében jelentős az eltérés a csoport belépő és kilépő eredménye között ($p < 0,001$). A statikus egyensúlyérzékelés (T1) és a kinesztétikus differenciáció (T3) esetében szignifikáns növekedés, míg a dinamikus egyensúlyérzékelés (T2) és a térérzékelés (T4) esetében szignifikáns csökkenés[6] mutatkozott. Nagyobb szórás mindkét nem esetében csak a statikus egyensúlyérzékelésnél figyelhető meg. Külön is kiemeljük, hogy a T1 esetében talált szignifikáns különbség a vesztibuláris apparátus jelentősen jobb állapotára utal a második méréskor.

A 3. táblázat az eredményeket nemenkénti bontásban is mutatja. A fiúknál mind a négy tesztben jelentős a teljesítménynövekedés (T1: $p < 0,05$; T2 és T4:

[6] A T2 és T4 esetében a kisebb mérési eredmények nagyobb teljesítményt jelentenek.

$p < 0,01$; T3: $p < 0,001$). A lányok T4 teszteredményei között nem találtunk lényeges különbséget ($p > 0,05$), de a többire nézve a javulások komolyak (T3: $p < 0,05$; T1 és T2: $p < 0,01$).

Várakozásainktól eltérően az egyes koordinációs faktorok szintjében a nemek között eltérést tapasztaltunk. Noha a bemeneti tesztek eredményei a nemekre nézve nem térnek el lényegesen egymástól ($p > 0,05$), a statikus egyensúlyérzékelés (T1) kimeneti tesztjét tekintve jelentős az eltérés a lányok javára ($p < 0,01$). (A többi kimeneti tesztnél a különbség nem szignifikáns.)

Adataink birtokában a teljes mintára vonatkozóan arra kerestük a választ, hogy a kezdeti és végső teszteredményeket összehasonlítva találunk-e különbséget az úszó és nem úszó csoportok koordinációs teljesítménye között. Az eredményeket a 4. táblázatban összesítettük.

4. táblázat.

Az úszó és nem úszó csoportok koordinációs alapképességeinek eredményei

Teszt		úszók (n = 23)		t (be – ki)	nem úszók (n = 16)		t (be – ki)	Be: t(ú-nú)
		x	s		x	s		Ki: t (ú-nú)
T1	be	21,96	28,94	-3,759**	25,34	23,29	-2,589*	-0,388
	ki	39,49	26,33		42,49	27,34		-0,345
T2	be	26,68	9,45	3,543**	31,89	10,42	3,956**	-1,622
	ki	21,00	6,03		22,78	6,34		-0,886
T3	be	64,25	10,25	-3,143**	61,66	11,47	-5,061***	0,741
	ki	71,74	12,84		73,25	10,41		-0,389
T4	be	11,37	1,29	1,806	12,83	2,13	3,852**	-2,435*
	ki	10,84	0,98		11,18	1,13		-0,977

Az úszók csoportjának kezdeti és végső eredményei az első három teszt esetében jelentős eltérést mutatnak (a T1 és T3 teszteknél növekedés, a T2-nél csökkenés látható; $p < 0,01$). A térérzékelésnél (T4) a különbség nem lényeges ($p > 0,05$).

A nem úszó csoport belépő és kilépő teszteredményeit egybevetve szembeötlő a növekedés a T1-nél ($p < 0,05$) és a T3-nál ($p < 0,001$), egyszersmind a csökkenés a T2-nél ($p < 0,01$) és a T4-nél ($p < 0,01$). (Ne felejtsük el: a T2 és T4 esetében a kisebb értékhez nagyobb teljesítmény tartozik.) Magas szórásértékeket mindkét csoportnál ismét a statikus egyensúlyérzékelésnél észleltünk.

Az úszó és nem úszó csoportok bemeneti eredményeit elemezve kiemeljük, hogy a térbeli tájékozódás (T4) tekintetében szignifikánsan jobban teljesítettek azok a gyermekek, akik a későbbiekben úsztak. A többi tesztnél az eltérés nem

számottevő ($p > 0,05$). A kilépő tesztek eredményei között nem találtunk különbséget.

Végezetül megvizsgáltuk, hogy vannak-e összefüggések a mért képességek és az antropometriai mutatók között. Csak a statikus egyensúlyérzékelés (T1) kimeneti tesztje és a – kimeneti mérés idején felvett – testmagasság között találtunk szignifikáns negatív korrelációs összefüggést ($r = -0,32$; $p < 0,05$).

Vizsgálatunkban a koordinációs alapképességek közül a statikus és a dinamikus egyensúlyérzékelés, a kinesztétikus differenciáló képesség és a térérzékelés fejlettségét mértük fel 39 szlovákiai magyar óvodásnál. E képességcsoport vizsgálatáról, fejlesztéséről a szlovákiai szakirodalomban nagyon kevés empirikus adat található. Felmérésünk során azt találtuk, hogy az 5-6 éves korcsoportba tartozó gyerekek minden különösebb nehézség nélkül képesek voltak végrehajtani a kiválasztott tesztfeladatokat. Eredményeink tükrében a vizsgált csoport koordinációs teljesítőképessége egy iskolaév alatt lényegesen javult. Fontosnak tartjuk még megemlíteni, hogy a bemeneti mérésnél nem, a kimeneti mérésnél azonban a statikus egyensúlyérzékelés esetében jelentős a lányok előnye. Az úszó és nem úszó gyermekek kilépő eredményei között szignifikáns különbség nem volt kimutatható. A testméretek közül csak az év végén mért testmagasság és a statikus egyensúlyérzékelés kimeneti teszeredménye között találtunk szoros negatív összefüggést.

Végül megjegyezzük, hogy főképpen a tesztfeladatok „bemérésére" végzett mérésünk tapasztalatai és eredményei hozzájárulhatnak későbbi szélesebb körű vizsgálatok megtervezéséhez, lebonyolításához. Vizsgálatunk ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy a koordinációs alapképességek fejlesztése fokozott figyelmet érdemel.

VICZAY ILDIKÓ, KONTRA JÓZSEF, MACEJKOVÁ YVETTA

A második idegen nyelv oktatása Dániában

2006 tavaszán Dániában végeztem megfigyeléseket a második idegen nyelv helyzetével, annak általános iskolai oktatásával kapcsolatban. A téma elméleti megközelítése mellett a gyakorlati oldalt is feltétlenül meg kívántam ismerni. Ennek érdekében különböző dán általános iskolákban tettem látogatást, ahol német nyelvi órákon vettem részt, amelyet Dániában a kötelező első idegen nyelv, az angol mellett második idegen nyelvként oktatnak. Az általam megismert iskolákban a tanulók számára a német mellett a francia nyelvet kínálják választásra, mint második idegen nyelvet.

Legelőször is szeretném röviden bemutatni a dán oktatási rendszert és iskolatípusokat, hiszen úgy gondolom, Magyarországon talán kevéssé ismert ezen európai ország oktatási rendszere.

A gyerekek 5-6 éves kortól járhatnak előkészítő osztályba, ez az egyéves oktatás természetesen nem kötelező. Ezt követi a 9 év kötelező oktatás (1–9. osztály), majd a választható 10. évfolyam. Ezt a fiatalok 6–17 éves koráig tartó oktatást végző iskolát Dániában folkeskolenak nevezik és különféle típusai lehetségesek.[1]

Az alapfokú képzést az általános középfokú oktatás követi, amelynek különböző formái működnek: a 3 éves gimnázium, a 2 éves HF,[2] a 3 éves HHX[3] és az ugyancsak 3 éves HTX.[4]

A középfokú képzés befejezését követően van lehetőség felsőfokú tanulmányok folytatására.

Nézzük meg az idegen nyelvek helyzetét a dán oktatásban!

A dán tanulók számára az első idegen nyelv az angol, amely mindenki számára kötelező a 4. osztálytól a 9. osztályig. A második idegen nyelv ugyan nem köte-

---

[1] Amelia Jane Westermann és Tilo Krause, *Sprachkontakt im deutsch-dänischen Grenzland – politische Rahmenbedingungen für den Nachbarsprachenunterricht und deren Umsetzung an Schulen* (Roskilde: Roskilde Universitetssenter, 2005), 60.

[2] Eredetileg azoknak a fiataloknak szánták, akik a felsőoktatásba nem közvetlenül a gimnázium után kerülhettek.

[3] Felsőbb üzleti kurzus, amely az üzleti főiskolák által kerül megszervezésre.

[4] Műszaki jellegű képzés, célja a műszaki felsőoktatásba való bekapcsolódás új módjának kialakítása.

lező minden tanuló számára, de az a gimnáziumi tanulmányok megkezdésének előfeltétele. Emiatt a diákok többsége az angol mellett másik idegen nyelvet is tanul, vagy saját belátására alapozva vagy pedig a szülők tanácsára. A dán iskolákban második idegen nyelv tanulására a 7. évtől van lehetőség (7–9. osztály). Általában két nyelvet kínálnak az iskolák választásra, a németet és a franciát.[5]

Az általános iskolai tanulók 76%-a németet, 15%-a franciát, 6% pedig spanyolt tanul.[6]

Harmadik idegen nyelvet is tanulhatnak a diákok, az a 8. évtől lehetséges; a választék általában francia vagy német. A latin nyelv oktatását pedig a 10. osztályban lehet felkínálni.

A gimnáziumban a tanulóknak kötelező második idegen nyelvet tanulni vagy haladó, vagy pedig kezdő szinten, mert valamennyi érettségiző számára előírt két idegen nyelv tanulása. Mivel az alapfokú iskolákban második idegen nyelvként csak németet és franciát tanítanak, haladó szintű oktatás keretében a gimnáziumokban is csak ezek a nyelvek kerülnek a kínálatba. A kezdő szintű idegennyelv-oktatás azonban jóval színesebb képet mutat, nagyobb a nyelvek választéka.[7] Az oktatott idegen nyelvek közül is a spanyol nyelv az, amelyik fénykorát éli – tapasztalatom szerint nemcsak Dániában, hanem egy másik skandináv ország, Norvégia iskoláiban is.

A következőkben iskolalátogatásaim során szerzett konkrét tapasztalataimat kívánom megosztani az olvasókkal. Két általános iskolában jártam és vettem részt nyelvórákon, beszélgettem nyelvtanárokkal. Az egyik iskola a virumi Fuglsanggårdsskolen, a másik pedig az albertslundi Holsbjergskole. Két egymástól eltérő tanuló-összetételű iskola, módszereikben azonban nagyon is hasonlóak.

Az egyik iskola, amelyet dániai tartózkodásom ideje alatt felkerestem és sikerült megismernem, az Albertslundban, Koppenhága elővárosában működő Holsbjergskole. Az iskola nyugodt, zöld környezetben található, egy másik, szintén alapfokú iskolával megosztott területen, közös sportpályákkal, játszóterekkel. A Holsbjergskole-t 1974-ben építették, 2001-ben számos jelentős változtatást hajtottak végre az épülettel kapcsolatban. Már az iskola épületei, az egyes épületrészek elrendezései is figyelemre méltóak. A hosszúkás, kétemeletes központi épület – amelyet „banán"-nak neveznek – ad otthont az iskola hivatalainak, a tanári szobának, étkezőnek, a könyvtárnak és információs központnak.

---

[5] Karen Sonne Jakobsen, „Dänisch, Englisch, Mehrsprachigkeit? Drei Beispiele praktischer Sprachenpolitik", in *Europäische Sprachenpolitik*, szerk. Rüdiger Ahrens, (Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003), 175-187.

[6] Ibid 180.

[7] Amelia Jane Westermann és Tilo Krause, *Sprachkontakt im deutsch-dänischen Grenzland – politische Rahmenbedingungen für den Nachbarsprachenunterricht und deren Umsetzung an Schulen* (Roskilde: Roskilde Universitetssenter, 2005), 67.

A tantermek a központi épület szomszédságában, közvetlen egymáshoz épített kis faházakban helyezkednek el, ahol a tanárok is rendelkeznek szobával (néhány tanár osztozik egy-egy helyiségen). A tantermek csaknem 60 m^2 nagyságúak, az iskola jellegéből fakadóan mindegyikhez tartozik egy kis udvar, ahol kikapcsolódhatnak a gyerekek. 6-7 tanterem rendelkezik egy közös helyiséggel, amelyre azok nyílnak. Ez a közös helyiség asztalokkal, padokkal és számítógépekkel van felszerelve.

A tornaterem és az uszoda egy különálló épületben kaptak helyet, sportpályákat is találunk a közelben, ezeket a sportlétesítményeket megosztják a közvetlen szomszédságában levő iskolával, a Birkelundskoleval.

A Holsbjergskole összesen több mint 600 tanulóval rendelkezik; 0–9. osztályokban tanulnak a gyerekek.

Az iskola három fő értékre építi működését:

1. A problémák megbeszélése és kölcsönös tisztelet
2. Kihívások mindenki számára
3. Elhivatottság és lelkesedés

Ezen értékek nemcsak a tanulókra és tanárok munkáját határozzák meg, hanem a szülők és az iskolavezetés hozzáállását is. Ezeknek az értékeknek megfelelően az iskola célkitűzéseit is megfogalmazta. Legalapvetőbb feladatának a gyermekek felkészítését tekinti a változó világba történő kikerülésre és az abban történő érvényesülésre, valamint önmaguk megértését és saját lehetőségeik felismerését. Nagyon fontos az iskolai munkában a közösségi szempont, ez nagyban meghatározza az egész iskolai munkát. Emellett kiemelt szerep jut a gyakorlati és zenei elemeknek bármely tevékenységben, és kiemelt szerep jut a kreativitás fejlesztésének.

Az iskola működése – és ezt kimondottan hangsúlyozza is az iskola programja – a demokrácián alapul, ami különösen a döntési folyamatokban való együttműködésben, a magas színvonalú információátadásban, valamint mások iránti toleranciában és tiszteletben nyilvánul meg. Az oktatás minőségére nagyon ügyelnek az iskolában, ezért elengedhetetlennek tartják többek között a tanárok rendszeres továbbképzését.

Az iskolában rendszeresen végeznek felméréseket arra vonatkozóan, hogy az iskola tanulói hogyan vélekednek az oktatásról, tanáraikról és osztálytársaikról. A vizsgálat eredményei jól tükrözik az iskolában uralkodó általános hangulatot, a kapcsolatokat a diákok illetve a diákok és tanárok között.

Legutóbb a 2005–2006-os tanévben készült ilyen felmérés, keretében négy kérdést tettek fel 6–9. osztályos tanulóknak.[8] Az eredmények nagyon tanulságosak.

---

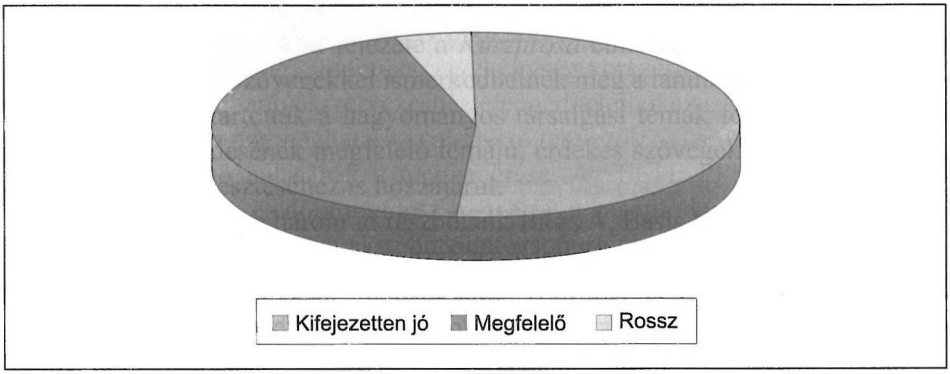
[8] Undervisningsmiljøundersøgelse. Foretaget i skoleåret 2005-2006. http://www.holsbjergskolen.dk (letöltve az internetről 2007. július 27.

1. A tanárokkal való kapcsolat

Igencsak pozitív eredmények születtek a diákok tanárokkal való kapcsolatuk értékelésekor: A válaszadók több, mint fele, 51%-a kimondottan jónak ítélte meg, további 43% pedig rendben levőnek látta azt. Csak 5% véli úgy, hogy rossz a kapcsolta tanáraival. Összegezve azt mondhatjuk, hogy tulajdonképpen a megkérdezett tanulók 94%-ának megfelelő illetve jó a viszonya tanáraival.

1. ábra

A tanulók tanárokkal való kapcsolata saját megítélésük szerint

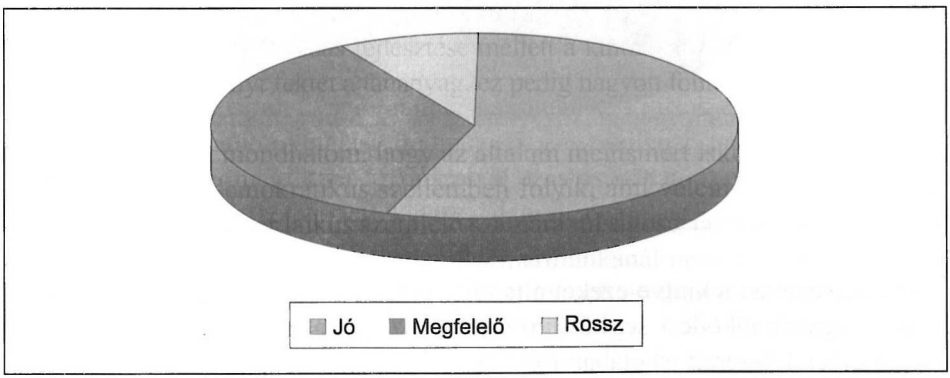


2. Osztálytársakkal való kapcsolat

A válaszadó diákok 92%-a megfelelő vagy jó viszonyt ápol osztálytársaival. 8% azonban azt válaszolta, hogy rossz a kapcsolata társaival. Csaknem minden osztályban található egy tanuló, aki nem érzi jól magát osztályában, társai körében.

2. ábra

A tanulók véleménye az osztálytársakkal való kapcsolatról

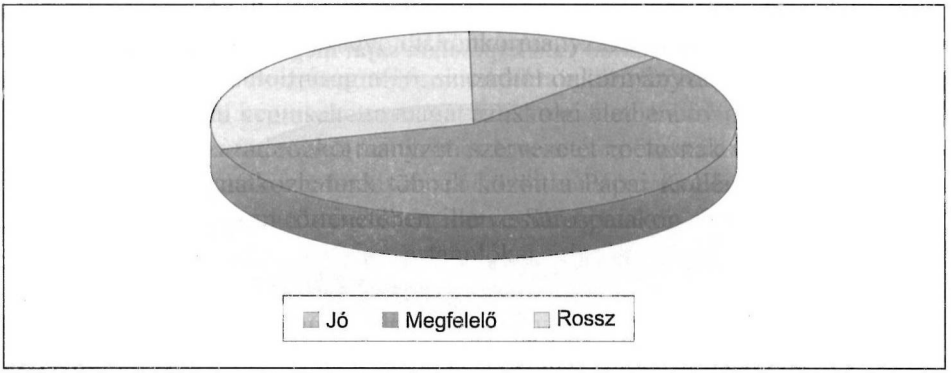


3. Vélemény az osztályteremről

Ennél a kérdésnél már nagyobb arányban voltak tanulók, akik nem elégedettek osztálytermükkel, rossznak vélik azt. A legtöbben megfelelőnek értékelték azt, és csak 14%-uk ítéli jónak a tantermet.

3. ábra

A tanulók véleménye tantermükről

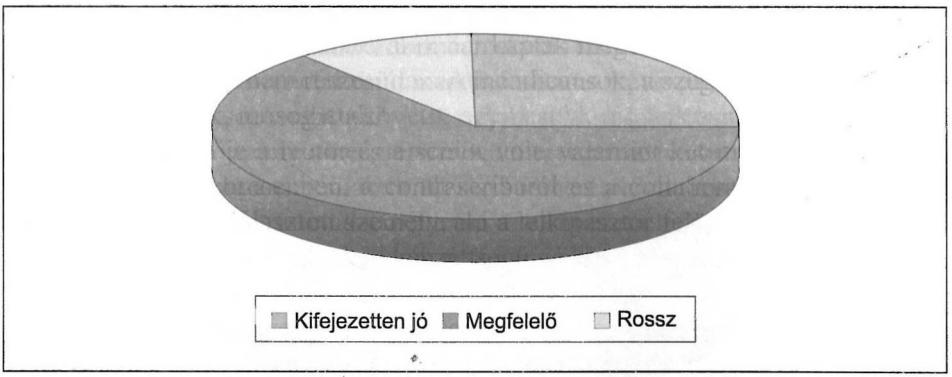


4. Vélemény általában az iskoláról

Csak 25% értékeli iskoláját kifejezetten jónak, 62% megfelelőnek, és 13% rossznak.

4. ábra

A tanulók véleménye az iskoláról



Összességében tekintve ezeket a tanulói véleményeket, a gyerekek jó hangulatú, az együttműködést segítő, hozzáértő, felkészült tanárokkal rendelkező és megfelelően felszerelt iskolában folytathatják tanulmányaikat.

Az általam meglátogatott nyelvi órákon szerzett tapasztalatok tanulságosak lehetnek a hazai nyelvtanárok számára is. Német nyelvi órák résztvevője voltam, amit második idegen nyelvként tanulnak dán tanulók a 7–9. osztályig. Nekem 7. és 8. osztályosok óráin volt lehetőségem részt venni. Az országszerte ismert és elismert tanár, akinek az óráit meglátogattam, és akivel természetesen már látogatásomat megelőzően felvettem a kapcsolatot, Tanja Jessing. Az ő személyében egy hihetetlenül lelkes, hivatását és a gyerekeket szerető, nagy tudással és tapasztalattal rendelkező pedagógust ismerhettem meg. Tanja Jessing tankönyvszerző is, egy kollégájával közösen dolgoztak ki egy – néhány éve megjelent – tankönyvből, munkafüzetből és CD-ből álló tananyagot *Du bist dran* címmel. Ennek egymásra épülő köteteit használja óráin, bizonyos esetekben, szükség szerint más anyagokkal is kiegészítve. A tantermek elég tágasak, világosak, a falakon tanulók rajzai, poszterek, idézetek. A berendezés modern, az asztalok és székek könnyen mozgathatóak, az éppen aktuális munkaformának megfelelően. Az alapfelállás az, hogy egy asztal körül 4 tanuló foglal helyet. A tanteremhez audiovizuális eszközök is tartoznak, amelyek használata szerves részét képezi az oktatásnak. Valamennyi tanteremből lehetőség van közvetlenül az udvarra, a zöld környezetbe kimenni. Ennek a tanóra közben is jelentősége van, amire később szeretnék kitérni.

A tanár-diák viszony kötetlen, egyáltalán nem hivatalos, számomra, de azt gondolom, általában egy magyar megfigyelő számára túlságosan barátinak tűnik, és ez meglehetősen szokatlan. Ez megmutatkozik abban is, hogy tanár és diákok kölcsönösen tegezik egymást, a gyerekek is keresztnevén szólítják tanárukat. Az iskola működésében a demokrácia központi fogalom, ez a tanár-diák viszonyban is erőteljesen megnyilvánul, bár megítélésem szerint ez már kissé eltúlzott.

Frontális oktatás során beszélik meg dán nyelven a német nyelvtan egyes, soron következő jelenségeit, és ehhez kapcsolódik a nyelvtan gyakorlása. Ez részben frontális, részben pedig csoportmunka formájában történik.

Az általam megfigyelt nyelvi órákat tekintve, különös hangsúlyt kap a partner- illetve csoportmunka, ami idegennyelv-tanulásnál különösen előnyös. Ezek a tevékenységek azonban a nálunk megszokottnál sokkal lazább keretek között zajlanak. Ez azt jelenti, hogy a tanulók a feladat végzése közben nemcsak a teremben mozoghatnak, változtathatják helyüket, hanem még a tantermet s elhagyhatják, kimehetnek a tantermek közös előterébe vagy akár az udvarra is. Munkájuk közben a tanár folyamatosan figyelemmel kíséri őket (vagy legalábbis igyekszik azt tenni), segít a feladatok megoldásában. Saját tapasztalataim szerint ez a nagy szabadság a csoport- illetve partnermunkánál nem igazán szerencsés, ugyanis így a tanárnak sokkal nehezebb a dolga, sok esetben nem is képes szem-

mel tartani diákjait, ami az eredményességet veszélyezteti, mivel vannak, akik nem veszik komolyan a munkát.[9]

Az órákon a szótárak sem hiányozhatnak, azokat a tanár kis húzható kocsival viszi a tantermek közös előterébe, így akár a párhuzamosan folyó németórák tanulói is tudják használni a szótárakat. Ezenkívül, amikor az órán rajzeszközökre van szükség, azokat is kis kocsin lehet betolni a termekbe.

Mint ahogy az iskola fő célkitűzései között szerepel a zene kiemelt szerepe az oktatásban, a német nyelvi órákon is elmaradhatatlan a zene és dalok felhasználása.

A német nyelvi órákon a korábban már említett tananyagot használják. Érdemes megvizsgálni és elemezni a szóban forgó tankönyvcsaládot. Erre az elemzésre a tananyag 1. kötetét választottam.

A tankönyv (bár talán a szöveggyűjtemény lenne a megfelelőbb kifejezés rá) 12 leckéből áll. Azokat egy leckék szerinti szólista követi, ahol a szavak a szövegekben való előfordulásuk sorrendjében szerepelnek. Természetesen nem hiányozhat egy betűrend szerinti szószedet a tankönyvben előforduló szókincsből. A tankönyvet egy tömör nyelvtani rész zárja. Ennek keretében az egyes nyelvtani jelenségekhez tartozik egy rövid dán nyelvű leírás vagy/és magyarázat, azokat minden esetben példák is követik. A leckék a legfontosabb társalgási témákra épülnek, mint bemutatkozás, család, napirend, évszakok, iskola, divat, étkezés, országismereti témák: Németország, Ausztria.

Külön kiemelnék néhány leckét, amelyek kimondottan a tanulók életkori sajátosságaikkal összhangban állnak. Ilyen például német mesék (Rotkäppchen, Schneewittchen, Der Wolf und die sieben Geißlein) bemutatása rövidített, egyszerűsített formában, illetve az utóbbi esetében egy átiratról van szó. Ezek szókincse igazodik a tanulók már meglévő ismereteihez, a történetek szórakoztatóak és megismerteti a gyerekeket a német nyelvű kultúra bizonyos meghatározó elemeivel.

Külön leckében kerül elő a futball-[10] és szerelemtéma, amelyek az adott tanulói életkorban fontos szerepet játszanak. A nyelvtanulás szempontjából ez azért fontos, mert vannak olyan témák, amelynek segítségével növelhető a motiváció.

Ami az országismereti anyagokat illeti, a legnagyobb és egyben legjelentősebb célnyelvi ország és egyben Dánia szomszédja kap különösen kiemelt szerepet,

---

[9] A túlzott szabadság az órákon kialakíthat olyan helyzeteket, amit nehéz kezelni. Ilyen volt például a 7. osztályosoknál, hogy egy bizonyos idő elteltével néhány fiú inkább futballozni szeretett volna, ez olyan formában nyilvánult meg, hogy a náluk lévő labdát fogták és indultak az udvar felé. Egy másik nehéz helyzettel is találkoztam, amikor is egy fiú egész egyszerűen a tanteremben található tornaszőnyegre vetette magát, mert valami nem tetszett neki. Ilyen esetek természetesen a tanártól erélyesebb rendre igazítást követeltek.

[10] A foci nagyon kedvelt a dán gyerekek, fiatalok körében, legyen fiúkról vagy lányokról szó. Minden lehetőséget megragadnak arra, hogy játszhassanak. Órák közötti szünetekben például nem ritka, hogy lányok csoportokba verődve fociznak, emellett iskolai tornákat is szoktak szervezni, ahol a fiúk mellett a lányok is megmérkőznek. Ez persze nem dán specialitás, a skandináv államokban a női futball kedvelt és jó színvonalú.

önálló fejezetet szántak a szerzők neki. Svájc csak más témákkal kapcsolatban kerül néha-néha említésre.

Ausztria az utolsó lecke témája, viszont a tankönyv szövegeket nem tartalmaz, csak képeket az országról. A fejezet címe is jelzi, hogy a téma feldolgozása egyéni munkával, kutatással történik, interneten, médiumokban és akár tanári segítséggel.

A könyv egyik leckéje a képleírásokra alapoz, itt a más leckékben szokásos szövegek helyett képek jelennek meg; találkozhatunk egy-egy különálló képpel, valamint összefüggő történeteket bemutató képsorokkal is. E képek segítségével nemcsak egyszerű képleírásokat gyakorolhatnak, hanem teljes történeteket is elmesélhetnek a tanulók, ezekkel a feladatokkal a szókincs illetve a beszéd gyakorlása mellett a gyerekek fantáziáját is megmozgatják.

A tankönyv utolsó előtti fejezete a *Kurzprosa* címet viseli, ebben különböző típusú rövid prózai szövegekkel ismerkedhetnek meg a tanulók. A tankönyv szerzői is fontosnak tartották a hagyományos társalgási témák feldolgozásán túl a gyerekek érdeklődésének megfelelő témájú, érdekes szövegek beépítését, ami a szövegalkotás fejlesztéséhez is hozzájárul.

Minden egyes lecke három fő részből áll: Basis A, Basis B és Plus C szövegekből. Az A és B szövegek tartalmazzák az alapvető illetve fontosabb szókincset; ezeket szükséges feldolgozni a tanulás során. A C szövegek, mint azt elnevezése is jelzi, kiegészítő szövegeknek tekinthetők, feldolgozásuk ajánlott; nehezebb szövegekkel foglalkozhatnak ebben a részben a diákok, szókincsüket tovább bővíthetik, országismereti, kulturális ismereteiket gyarapíthatják a célnyelvi országokról.

A tananyag másik alkotórésze a tanulói könyv (Schülerguide), ami további feladatokat tartalmaz. A feladatok sokfélék, valamennyi nyelvi készséget megcéloznak. Színes képek egészítik ki a szöveges feladatokat. Fontosabb információkat is közölnek a célnyelvi országok szokásairól, természetesen azokat, amelyek eltérnek a dániai gyakorlattól.

Az egyik ilyen terület a tanár-diák kapcsolat Németországban, azon belül is a megszólítások, a magázási-tegezési szokások; a szerzők kihangsúlyozzák, hogy a német tanulók magázzák a tanáraikat az iskolában. Ez azért információértékű a dán tanulók számára, mert – ahogy erről már korábban szóltam is – Dániában teljesen mások a szabályok. Tehát a nyelvtudás fejlesztése mellett a kulturális különbözőségek megismerésére is hangsúlyt fektet a tananyag, ez pedig nagyon fontos a nyelvtanulás során.

Összegezve azt mondhatom, hogy az általam megismert iskolákban az oktatás teljes mértékben demokratikus szellemben folyik, ami véleményem szerint egy magyar tanár vagy akár laikus szemlélő számára túlságosan kötetlennek, lazának, megengedőnek tűnik. Nagyon érdekesek és bizonyos szempontból nagyon tanulságosak ezek a tapasztalatok, és úgy gondolom, néhány dologban lehet tanulni a dán idegennyelv-oktatás területén alkalmazott módszerekből.

SZILVÁSI ZSUZSANNA

Diákönkormányzatok a 16-17. századi református kollégiumainkban

Az iskolákban ma is jelenlévő diákönkormányzatok szerveződése nem új keletű. A főiskolás tanulóifjúság a 16. századtól önkormányzati formában, valódi, tényleges feladattal képviseltette magát az iskolai életben.

A diákok 16. századi önkormányzati szervezetét coetusnak vagy bursának nevezték. Ilyennel találkozhatunk többek között a Pápai Kollégium, a Debreceni Református Kollégium történetében illetve Sárospatakon. Elsődleges feladatuk az iskola működésének segítése, a tanulókat érintő gazdasági, fegyelmi ügyek ellátása. A coetus működése hasonló volt a különböző kollégiumokban, ezért a diákönkormányzat tevékenységének, tisztségviselőinek bemutatása a Debreceni Református Kollégium coetusának megismerésével történik, helyenként jelezve más kollégiumokban lévő eltéréseket.

A coetus tagjai azok a diákok voltak, akik elvégezték a latin iskolát, s fölvételt nyertek a főiskolai tagozatba. A tagok eleinte egy, később két csoportból álltak: A tógátusok, a lelkipásztori pályára készülők. Nevüket a tógáról, az egyenruhájukról kapták. A non togatiak a nem egyházi pályára készülők, akik nem viseltek tógát.

A kollégium felső fokozatának tanulói tartoztak tehát a coetus teljes jogú tagjai közé, a közép és alsó fokozat diákjai nem. Az utóbbiakat megkülönböztették aszerint, hogy a coetusnak milyen szolgálatot végeztek azért, hogy tanulhassanak: A neutralisták voltak azok, akik bár kaptak megbízásokat a coetustól, ezért pénzbeli juttatásban nem részesültek. A mendicansok, a szegény diákok, akik takarítottak, fűtöttek, mosogattak.[1]

A coetus vezetője a rector és a senior volt, valamint két másik tisztviselőről is olvashatunk Debrecenben, a contrascribáról és a collaboratorról.[2] A rector a városi tanács által választott személy, aki a lelkipásztor felügyelete alá tartozott. Törvény írta elő, hogy megfelelő képzettségű, jó hírnevű, becsületes, szorgalmas, melegszívű ember legyen. Az előadásait köteles előírásszerűen megtartani. A coetus elfogadott törvényeit betartotta és betartatta, s mindenben támogatta annak működését.[3]

---

[1] Rúzsás Lajos et al., A Pápai Kollégium története (Budapest: Tankönyvkiadó, 1981), 19.

[2] Kocsis Elemér, szerk., A Debreceni Református Kollégium története (Budapest: Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 1988), 17.

[3] Ibid 19.

A senior a coetus ifjúsági vezetője, akit a tagok választottak. A választás során figyelembe vették, hogy igazságos és méltányos legyen, a kihágások megbüntetésében a törvény szavát kövesse. Emberségét tekintve makulátlan hírnévvel rendelkezett, józan életűnek, erkölcsösnek, jámbornak és tudósnak kellett lennie. Fő feladata az iskola jó hírnevének a megőrzése. Ő kezelte a coetus vagyonát, s ügyelnie kellett a járandóságok igazságos elosztására. Az önkormányzat pénzét kölcsön nem adhatta. A kapott pénzadományok egyik felét az iskolai pénztárba tette, a másik felét szétoszthatta a diákok között. Folyamatosan figyelte, kik lehetnek alkalmasak egyes tisztségek betöltésére. Ha bármi miatt valamilyen büntetést kellett kiszabnia, mindig részrehajlás nélkül kellett döntenie. Törvény szerinti kötelességei közé tartozott, hogy a rector tekintélyét óvja, ne rombolja. Kötelességének bármiféle mulasztása esetén, annak súlyosságától függően rectori intést kaphatott, vagy pénzbírsággal, virgácsolással, tisztségének elvesztésével, illetve legsúlyosabb büntetésként az iskolából való elbocsátással sújthatták.[44] Debrecen első seniora Kevi Gáspár volt.

A senior mindenkori helyettese a contrascriba, szintén a tagok választása útján került tisztségébe. Kötelessége volt az iskola jó hírének megőrzése. Ő felügyelte a tanulók iskolán belüli és iskolán kívüli tevékenységét. A diákok eltávozásairól vezette a naplókat, jegyzőkönyveket. A szolgadiákok felett felügyeletet gyakorolt, a diákok hátralékait, adósságait nyilvántartotta. Ellenőrizte a tanórákon, istentiszteleteken való megjelenést. Amikor a temetési éneklésért pénzt kaptak, azt átvette a kántortól és továbbította a seniornak. Kötelessége volt a coetus személyzetéhez tartozó gazda, kapus, éjjeliőr, temetődiákok stb. munkájának ellenőrzése.

A tisztségviselők közé tartozott a collaborator is, aki a tanítás munkájában a rectort segítette. Több collaborator is dolgozott. Kisebb diákokkal foglalkoztak, akikre már a rektornak, illetve alrektornak nem maradt ideje. Vezetőjüknek, az első collaboratornak nagy tekintélye volt. Ezt jelezte az is, hogy mindennap a rektor asztalánál vacsorázhatott. Legfőbb feladatai voltak a rektor által előírt szerzők műveinek magyarázata, a tanulók dolgozatainak megbeszélése, a hittételek gyakoroltatása, azok bizonyítása a szentírásból vett idézetekkel.

A vezető tisztségviselők mellett működött egy vezető testület is, a senatus scholasticus, melynek tagjai sorába nem tartozott a rector. A vezető testületet a senior, a constrasciba, valamint az énektanítók és a collegák alkották. Az énektanítók, a kántorok 4-5 fővel, míg a collegák, az alsóbb osztályok tanítói 5-6 fővel képviseltették magukat a vezető testületben, melynek neve senatus scholasticus. A testület feladata egyrészt a kifelé való önvédelem, másrészt a belső munkamegosztás megszervezése és ellenőrzése volt.[5] Pápán a rektor mellett a vezető tisztségviselőket a senior, a contrascriba és a sáfár, vagy más néven oeconomus alkot-

[4] Ibid 17.

[5] Ibid 17.

ta. A vezető és helyettesének feladati hasonlóak, mint Debrecenben, a sáfár pedig a gondnoki teendőket látta el: tárolta az adományokat, temetéseknél harangozott, beszedte a temetésen való éneklésért a pénzt. Tulajdonképpen a sáfár feladata is hasonló, mint debreceni társáé, az oeconomusé.[6] Sárospatakon a coetus élén szintén a senior áll, kinek feladata az iskolai rend és fegyelem megteremtése és őrzése. Mellette van a prebitor, aki számon tartja az iskola jövedelmeit, a földek termését, a szőlőt, felügyel az élelmiszerek beszerzésére, a tanulók élelmezésére. Harmadik tisztségviselőként itt is megjelenik az oeconomus, hasonló feladatkörrel, mint Pápán, Debrecenben.[7] A coetus tisztikarát együttesen officialesnek hívták, mely mellett ott volt a működést biztosító személyzet is.

Az oeconomus volt a gazda. Ő ügyelt arra, hogy reggel mindenki időben, azaz 3 órakor fölkeljen. Este 7 órakor adott jelt a bibliaolvasásra, este 9-kor jelezte a lefekvés idejét. Ekkor kiküldte az idegeneket az iskola épületéből, bezárta az ajtót, s a kulcsot átadta a seniornak. Télen minden lakóhelyiségben be kellett gyújtania. Számon tartotta a mulasztásokat, hiányzásokat. Felügyelt a takarítás rendjére, az iskolai magaviseletre. Vigyázott arra, hogy a diákok ne használjanak illetlen szavakat, ne beszéljenek magyarul, ne veszekedjenek.

A helyes iskolai magaviselet megőrzése érdekében vigyázókat neveztek ki Sárospatakon az egyes tanulócsoportok tagjai közül, egy-egy hétre. Ezek a vigyázók voltak a koriceus és a kusztos tisztséget viselők. Feljegyezték és bejelentették illetékeseknek azt, ha valaki a csoportjukból például fürdött a Bodrogban vagy csúszkált a jégen. Legfontosabb feladatuk volt a hungarismus vétségének figyelése és bejelentése, azaz azok figyelése, feljegyzése, akik az iskolában vagy csoportos vonulás közben magyarul beszéltek.

Debrecenben a coquus volt az élelmezésügyi intéző. Mindennap kétszer néhány szegény diákkal, a medikánsokkal végigjárta azokat a polgárokat a városban, akik ételt adtak a diákoknak. Ha valahol nem ételt, hanem pénzt kapott, azt köteles volt átadni a seniornak. Ha valamilyen másfajta ajándékot kapott, azt megtarthatta magának. Vigyáznia kellett, hogy meglegyenek azok a fazekak, melyekben az ételt kapták, s azok visszakerüljenek a gazdájukhoz. Ugyanígy vigyáznia kellett a coetus tulajdonában lévő kosarakra is. A tisztség viselője maximum két hónapig maradhatott hivatalában. Pápán a szakács gondoskodott az élelmezésről. A diákok egy része sorkoszton élt, azaz mindennap más-más családnál kaptak ebédet. Később ezt az ételt a polgárok beküldték a kollégiumba, végül az a szokás alakult ki, hogy az ebéd helyett terményt és élelmiszereket adtak a diákoknak. Egy-egy ünnep alkalmával a diákok kijártak a városba prédikálni, s ekkor gyűjtötték össze az adományokat. Ezt hívták legációnak.

---

[6] Rúzsás Lajos et al., A Pápai Kollégium története (Budapest: Tankönyvkiadó, 1981), 19.

[7] Mészáros István, Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között (Budapest: Akadémia Kiadó, 1981), 316.

Az explorator szintén két hónapig maradt hivatalában, munkája nem volt irigylésre méltó. Naponként kétszer elindult a városba, hogy megtudja, hol lehetne a diákoknak illendő énekléssel köszönteni egy-egy vendégsereget. Vigyáznia kellett, hogy a vendégségben a diákok illendően viselkedjenek, s időben hazaérjenek.

A lótor volt a mosogató. Vigyázott a tűzre, vízre, tisztaságra. A beérkező ételeket az étkezőhelyiségbe vitte, vitette, étkezés után kihordta az edényeket, azokat elmosogatta vagy elmosogattatta.

Vigilnek hívták az éjjeliőrt. Két éjjeliőr volt Debrecenben. Az egyik minden éjszaka, este 9 és hajnali 3 óra között őrködött, míg a másik nem sokkal 3 óra előtt ébresztette az oeconomust. Őrség közbeni kötelességmulasztást súlyos esetben iskolából való kizárással büntették. Pápán négy éjjeliőr vigyázott a kollégiumra. Furkósbot volt az egyetlen fegyverük, amit tréfásan dárdának, az őröket pedig dárdásoknak neveztek.

A coetus szervezete volt Debrecenben a sedes scholasztica, az iskolai törvényszék. Feladata a büntetések kiszabása és végrehajtása. Leggyakoribb büntetés a pénzbüntetés volt, de büntetésnek számított a lótor és a vigil feladatkörének ellátása is, mely közben, ha hanyagságot észleltek, a kiszabott időtartamot meg lehetett hosszabbítani. A büntetés nemei között emellett megtalálható volt az intés, dorgálás, nyilvános bocsánatkérés, beszéd készítése és nyilvános előadása, hivatalvesztés, nyilvános verés, iskolából való kicsapás. Ha valaki iskolán kívül olyan bűnt követett el, mely már nem tartozhatott a coetus hatáskörébe, akkor a testület az illetőt kizárta a coetusból, s átadta a hatóságnak.

Sárospatakon szabályzat írta elő, hogy egy-egy vétségért milyen büntetés jár, mely lehetett pénzbírság, pálca vagy egyéb. Ha valaki magyarul beszélt, arra Sárospatakon is büntetés várt: nagyobb tanuló esetében 1 dénár vagy 10 latin szentencia, illetve zsoltárvers, kisebb tanuló esetében 1 pálcaütés vagy latin szentencia. Figyeltek arra is, hogy milyen ruhában járjanak a diákok, illetve milyen legyen a hajviseletük. Erre nem volt külön előírás, de diákhoz nem illő ruházat és hajviselet 20 dénár büntetéssel járt. A büntetések közül a pénzbüntetés nem megvetendő jövedelemforrása volt a coetusnak. Mértéke mindig az elkövetett bűntől függött. A vagyonosabb családok gyermekei könnyedén megfizették, a szegényebbek esetében a coetus pénztárból neki járó havi osztalékból vonták le. Egy dénár pénzbüntetést fizetett esetenként, aki a templomban nem énekelt. Aki a prédikáció közben bámészkodott, nevetgélt vagy elterpeszkedett, az 3 dénárt fizetett. A magyarul beszélésért Debrecenben 3 dénár büntetés vagy 3 éjszakán át tartó éjjeli őrködés várt. A hungarismus vétsége azonban oly sokszor előfordult, hogy kezdtek eltekinteni az éjjeli őrködésre való büntetéstől, mert annyira sok diákot meg kellett ezzel büntetni, hogy volt, akire soha nem került a szolgálat. Ezért a magyarul beszélésért inkább a 3 dénár büntetést szabták ki.

A coetusnak nemcsak a pénzbüntetések jelentették az anyagi forrást, támogatásban is részesült. A jelentős adományok mellett végrendeletileg is sok hagyaték szállt a rá. A növekvő vagyont a seniorok kezelték, s vezetésük alatt igen nagy méretűvé fejlődött a coetus háztartása. Eleinte 1 pénztára volt a coetusnak, melyet később kétfelé osztottak. Az egyik a bursa nigra, a külföldi tanulmányi alapot foglalta magába, a másik a bursa victualis, az élelmezési és egyéb kiadásokat fedezte.

Az élelmezési módnak is két fokozata volt: a kókvia és az alumneum. A kókvia esetében a város önként vállalta a diákok élelmezését, s a medikánsok összegyűjtötték a felajánlott élelmet. Az alumneum esetében a pártfogók által alapított alapítványokon keresztül történt az étkeztetés. Egyre több ilyen alapítvány jött létre, ez tette lehetővé, hogy a coetus saját konyhával, kemencével, étkezővel és személyzettel rendelkezhetett.

A coetus gazdasági tevékenységével és fegyelmezési jogkörével komoly szerepet töltött be a korabeli iskolai életben. A diákság érdekeit képviselve és tartva szem előtt, végezte munkáját úgy, hogy fő feladatának tekintette a diákság védelme mellett az iskola jó hírnevének megőrzését. Törvényekkel tiltották, hogy az iskola bizalmas ügyeit bárki is kibeszélje, az elöljárókat kritizálja. Törvénybe foglalták az egységes diákság fontosságát, mely csak egyetértés és baráti légkör megléte esetén állhat fenn. Ezért is vigyáztak mindig arra, hogy a diákok előljáróikat és egymást egyaránt tiszteljék, tilos volt egymás rágalmazása, csúfolása. A büntetéssel sújtott fegyelmezések biztosították a diákokhoz méltó viselkedést az iskola falain kívül és belül egyaránt.[8]

A hazai református kollégiumokban a fentiekben vázolt fontosabb diáktisztségek jól érzékeltetik azt a feladatrendszert, amellyel a coetusnak, mint önálló diáktestületnek, meg kellett birkóznia. A coetus a főiskolai tagozattal rendelkező nagy kollégiumokban autonóm testület volt, és egyben a diákok legfontosabb közösségi fóruma. S ha az egyes kollégiumok ún. „iskolatörvényei" időnként korlátozták is a coetus működési körét, az ifjúság mozgásszabadságát, ez a testület volt a legfőbb őre a diákautonómiának.

SEBESTYÉNNÉ KRUCIHO ILONA

[8] Rúzsás Lajos et al., A Pápai Kollégium története (Budapest: Tankönyvkiadó, 1981), 20.

Egy 19. századi pedagógus, Gáspár János

A hosszú 19. század – ahogyan a történészek emlegetik ezt az időszakot – a magyar pedagógia történetében a megújulás, a kezdeményezések kora volt. A pedagógiai törekvések a felvilágosodás gondolkodásmódját veszik alapul, olyan szemlélet alakul ki, amely felszínre hozza a nemzeti művelődés ügyéért áldozni, tenni akarókat, akik bármely területén is működnek a közoktatásügynek, új utakat keresnek. Ebbe a sorba tartozott Gáspár János is.

1816. október 27-én született Torockószentgyörgyön, Torda-Aranyos vármegyében.[1] Édesapja a helybéli református egyházközség iskolamestere volt. A családi házból hozta magával nagy tudásszomját, tenni akarását. Iskolai tanulmányait a torockói unitárius iskolában kezdte, visszaemlékezésében kiemeli, hogy az írást és olvasást szinte játszva sajátították el a tanulók az olvasókönyvben lévő olvasmányok élvezetes stílusa és mondanivalója miatt.[2] A mesék közül – önéletírása szerint – különösen A két pumi kutya és Egy méh és egy galamb című olvasmányok hatottak rá. A kisgyermekkori élmény olyan erős volt, hogy ezeket a szövegeket későbbi népiskolai olvasókönyvébe is felvette.

Nemcsak a tananyag megválasztása volt kiemelkedő, az iskolai környezet is jellemformáló erővel bírt. „A fiúk és lányok külön épületben voltak elhelyezve, sajátságos volt a bútorzat a fiúiskolában: izmos, hosszú bükkfaasztalok, kemény boronaasztalok kétfelől, melyen sorban ültünk, kisebb-nagyobb gyermekek. Taneszközök: rendes fekete tábla, írásra juharfa kis táblák simára csiszolva, olvasásra az öreg énekeskönyv, az úgynevezett impressum. Fenyítő eszköz a fiúknál a vessző és a plága, lányoknál a scutica."[3] A tanítás magyarul és latinul folyt a kor iskolájában.

1827-től Gáspár János a nagyenyedi kollégium diákja lett. A kollégium bentlakással egybekötött intézmény volt, ahol az osztálytanítókon kívül minden tanulónak felügyelő és korrepetáló is jutott a felsőbb éves diákok közül. A kollégium egyes osztályai különböző életpályákra készítették fel tanulóikat. Így a kilence-

---

[1] Gáspár János 1816. okt. 24-én született és 1892. március 6-án halt meg. Életrajzát lásd részletesen Szinnyei József, *Magyar Írók élete és munkái II.* (Budapest: Hornyánszky, 1894), 1030-1034.

[2] Az utalás Farczádi Józsa János, *Ábéce* (Brassó: Schobeln, 1816) című olvasókönyvére vonatkozik.

[3] Gáspár János, „Visszaemlékezés életpályámra," *Magyar Pedagógiai Szemle* (1880): 9. szám, 265.

dik osztályban logika volt a domináns irány, majd ezt követte a subscriptionalis szigorlat, mely a felsőbb tudományok hallgatására adott jogot, amelyek a háromszor két-két éves „philosophiai, jogi és theológiai" tanulmányokból álltak.

A kor szokása szerint Gáspár János belekóstolt a szolgadiák szerepkörébe is, 1833-ban Kemény Zsigmond szolgadiákja volt – így jutott az özvegy Kemény Simonné csombordi házába, ahol megismerkedett a nemzetet foglalkoztató problémákkal. Édesapja halála után a család fenntartásának gondja is az övé lett.

1837–39. között több írása jelent meg a *Reg* és a *Villám* című kéziratos lapokban, valamint a *Virágkosár* című almanachban. Írásait álnéven jelentette meg. Csongor, Hábor, Komoly és Népfi néven publikált. Epigrammáit, pedagógiai és nyelvészeti tárgyú írásait a *Honművész* és az *Erdélyi Híradó* melléklapja, a *Nemzeti Társalkodó* közölte.[4] 1840–41. között neveléstani jegyzeteket készített. Kollégiumi éveit befejezve előbb Zeyk Miklós, majd Zeyk József nevelője lett. 1842-től berlini tanulmányokat folytat, ahol nagy hatással volt rá Diesterweg. Megismerkedett Pestalozzi, Rousseau, Campe és Curtmann eszméivel. Jelentős Pestalozziról írt tanulmánya. 1844 júniusában távozott Berlinből, bejárta Thüringiát, Szász- és Csehországot. Az itt szerzett közvetlen tapasztalatokat felhasználva írta meg útleírásait, úti tanulmányait. Ezek után hazatért Erdélybe. Kezdeményezésére alapítják meg a Kolozsvári Nevelői Kört, Erdély pedagógiai tudományos társaságát. „...1847 végéig választott pályámnak, s a rokon pedagógiai mozgalmaknak éltem."[5] Ebben az időben foglalkoztatták a főtanodák fejlesztési lehetőségei, illetve az „eléhaladott" kor kívánalmainak megfelelő tantervek készítése. Foglalkoztatta, hogy mit lehet a főtanodák régi, történelmileg kifejlődött szervezetéből megtartani, továbbfejleszteni. A munkának tekintélyes részét a négy osztályú elemi iskola részletes tanterve adta.

Munkái közül rendkívül figyelemre méltó a régi néptanodák leírása, hiszen nemcsak egy korszak iskolarendszerének alapintézményét ismerhetjük meg, hanem Gáspár rendkívüli tájékozottságáról, szakmai tudásáról, jobbító szándékéról is képet kaphatunk. Pestalozziánus elvei itt is markánsan megjelennek. Gyakorta idézi - mint ahogy a korabeli könyvekben is olvashatjuk – Szemere Bertalant, aki szerint „elég volt írni, olvasni, énekelni, s nadrágot viselni, hogy valaki iskolamesterül választassék. Az oskolai apparatusok közt voltak harmadszor: egy csomó vessző, s egy tatárkorbács a memóriának élesítésére – hatodszor egy nagy plága az itélőtehetség kifejlesztésére".[6] A népiskolákban a gyermekek főként ol-

---

[4] Gáspár János sajtóban megjelent pedagógiai írásairól és gyermekkönyveiről: Fehér Katalin, *Sajtó és nevelés Magyarországon 1777-1849* (Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2005) 12, 323, 268.

[5] Aknay Tibor, szerk., *Gáspár János 1816-1892.* (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003), 89.

[6] Farczádi Józsa János, *Oskolavezér, avagy a nevelők s főként oskolamesterek számára való útmutatás. Jozzá adatik a Vágó Gergely és Holló Sámuel életek – és oskolai vezérségek* (Kolozsvár : A Református Kollégium betűivel, 1817), 83.

vasni, énekelni tanultak. „A tanítás és nevelés méltóan megfeleltek egymásnak: gépies kitanítás ott, testi fenyíték itt. Mi csoda tehát, ha ily tanodákból durva emberek kerültek ki, ha a férfiak és nők holtiglan iszonnyal gondoltak az iskolákra, mint börtönökre."[7]

Gáspár János az új néptanodák alappillérének a jól képzett iskolamestereket tartotta. „...akik a korbácsrendszer helyébe szelíden – komoly, atyailag értelmes és szeretetdús bánásmódot alkalmazták. A tanoda emberképző-intézetté, a régi mesterek növelő tanítókká lőnek. Embert csak bensőleg lehet képezni fogalmak által, amelyeket a fölmutatott tárgyakról kell elvonni, s melyeket érteni kell."[8]

Az új iskola tantárgyai figyelembe veszik a gyermekkor sajátosságait és a felnőtt társadalom elvárásait. Első, legfontosabb tárgyként említi a vallást. Ezen tárgy feladata az erkölcsös-vallásos élet alapjainak lerakása. Bölcsen kiszemelt alapmondatokat, intéseket és dalokat visznek ki az életbe. A vallás szolgálatában áll az ének, melynek keretén belül megismerik a vallásos énekeket, valamint válogatott szövegű és dallamú világi dalokat. Második tantárgy az olvasás „...ki készséggel olvasni nem tud, annál a legfőbb képző-eszköz hiányzik a későbbi életre..."[9] A második iskolai év végére a gyerekeknek tökéletesen el kell sajátítani a hangsúlyos, értő olvasást. A tanulók az olvasással kapcsolatban megtanulnak nemcsak helyesen írni, hanem gondolataikat kifejezni kis fogalmazásokban és a mindennapi életben használt hivatalos írások megfogalmazását is elsajátítják. Gáspár János ezen elképzelése példaerejű lehetne napjaink iskoláinak is, hiszen előfordul, hogy még a felső tagozatos tanulók sem képesek hivatalos iratok készítésére, hiszen nem ismerik azok formai követelményeit. A séma megismerése az alapot jelenti, melyet tartalommal könnyebb kitölteni. Nagyon fontosnak tartja a beszédkészség fejlesztését is. Ennek számtalan útját leírja, jó példát adva a tanítónak, építve az önálló témák, a tanító által hasznosnak tartott szövegek tananyagba való beépítésére.

A számtan tanításának egyetlen eredményes útjaként a gondolkodás fejlesztését jelöli meg. A tanulók ne csak számoljanak írásban és szóban, hanem tanuljanak meg felfogni, ítélni és következtetni. „A számtan és anyanyelv a szellem – fejlesztésére ez intézetekben nemcsak a logicát pótolja, de annak rendületlen alapot és utat készít."[10] Az egyes tantárgyak közül a földrajz és a történelem tananyagát is a megreformálandók közé sorolja. „...ne csupán év- és lakosszámok száraz és élvezhetlen adattára; ne csupán táblákba szedett adatlajstrom, vagy illetőleg emlézendő szótár; hanem életteljes csoportulatok, kedélyesen rajzolt jel-

---

[7] Gáspár János, „Pestalozzi Henrik és halhatatlan érdemei. Szózat szülék-, ifjak- és gyermekbarátokhoz. Beszédek-tanulmányok," in *Gáspár János 1816- 1892.*, szerk. Aknay Tibor, (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003,) 114.

[8] Ibid. 119.

[9] Ibid. 117.

[10] Ibid. 117.

lemképek, elmés szív és észképző festések és gyakorlati reflexiók élműves egésze legyen."[11] A természettannak, csillagászatnak és terményrajznak a feladata a természet jelenségeinek megértetése. Nagyon fontosnak tartja a dolgok közvetlen megismerését, javasolja ásvány- és kőzetgyűjtemények készítését. Az oktatás mellett kiemelkedő fontosságúnak tartja a nevelést, de nem az akkor szokásos poroszos módszerekkel. A tanító ne rettegéssel kényszerítse tanítványait, hiszen így csak rabszolgát, s nem embert képez, tanulóival mindig türelemmel és szeretettel bánjon. A gyermeksereg neki öröm és boldogság legyen, abban lássa nehéz hivatásának áldását.

Az egyes tantárgyak tanításához megfelelő tankönyvekre is szükség volt. Gáspár János ezt felismerve, 1847-ben Kovács Antallal (egyes források szerint Kovácsi Antal) közösen hozzálátott egy olvasókönyv szerkesztéséhez 7–11 éves gyermekek számára. Modern tanodai olvasókönyve úttörő volt a magyar tankönyvirodalomban, ugyanis a hazai művek mellett a külföldi gyermekirodalom remekeiből is felhasznált, azokat a nevelés-oktatás elveihez híven átdolgozva, összhangzó egésszé öntve. Ügyelt arra, hogy nyelvezete mindig magyaros legyen, tartsa ébren a nemzeti érzelmeket, mutassa be a szép, nemes erkölcsi tulajdonságokat. Nem tévesztette szem elől, hogy az olvasókönyv élvezhető, a kedélyt megtermékenyítő legyen, és élessze az olvasási kedvet.

Gáspár azonban nemcsak az olvasás gyönyörűségével ismerkedő gyermekekre gondolt, hanem a betűvetés tudományát még nem ismerő kicsinyekre is. Így született meg Csemegék című mesekönyve, amely témaválasztását és stílusát tekintve is rendkívül figyelemre méltó. A könyvet a következőképpen hirdeti a Vasárnapi Újság: „A jelen munkácskában 70 csemegét, megannyi kedélyes gyermektörténetet nyújt a szerkesztő azon 3–7 éves kisdedeknek, kik még olvasni nem tudnak: valamennyije derült, érzékelhető és minden száraz leczkézéstől ment modorban van dolgozva, éppen a'mint az édes anyák testvérek és kisdedóvóknak beszélniök kell az áhitattal hallgató kis ártatlanoknak."[12] A Csemegék három kiadást ért meg. Az elsőben főként német szerzők elbeszéléseit és gyermekverseit olvashatták fordításban, az 1854-es második kiadásnál Gyulai Pál, Kriza János és Tompa Mihály művei is megjelennek, míg a harmadik kiadásnál a népköltészet is szerepet kap.

Ugyanerre az időszakra esnek a Természetbarát című folyóiratban megjelentetett publikációi. Cikkeiben ír a Szkerisórai-jégbarlangról, a Szent Anna-tóról, a Lomnici-csúcsról. Útleírásai élményszerűek, szinte magunk előtt látjuk a tájat, annak minden szépségével. Minden lehetőséget megragad, hogy a számára oly kedves gyermeksereg érdeklődését felkeltse, hogy fogékony, érdeklődő, tevékeny emberekké váljanak.

---

[11] Ibid. 118.

[12] *Vasárnapi Újság* (1848. jan. 9.) 31.

Élete eseményei sok területen zajlanak. 1849 decemberében a Természettudományi Társulat megbízásából a társulat évkönyvét szerkesztette. 1856-ban ő képviselte hazánkat a Gothában tartott tanítógyűlésen. Az ebben az évben kiadott latin–magyar szótár társszerzője. A szótár szerkesztésénél Gáspár János fontosnak tartotta, csak olyan latin szavakat fordítsanak magyarra, melyek az élő nyelvben is megtalálhatók. Toldy Ferenchez írt levelében írja a következőket: „...bármely élő nyelv szavait, mint élőket és ismerteket, nem lehet, de nem is szükséges oly terjedelemben adni, mint az ismeretlen holt latint, aztán egy nagy tömeg sajátul foglal helyet a latin részben, míg az élő nyelvben ezeknek nincs helye, valamint vannak olyan újabb fogalmakat jelölő szavaink, melyekre latin szó nem is létezik."[13] Az általa szerkesztett szótár így terjedelemben kisebb, de a magyarázatokkal kiegészítve nagyon jól használható.

1858-ban Eötvös József vallási és közoktatási miniszter kérésére elvállalta a nagyenyedi tanítóképző igazgatói állását. Az alkotmányos viszonyok rendezésével egyre inkább előtérbe kerül az erdélyi iskolák helyzete is. Ekkor készíti el javaslatát a közép- és főtanodák részére Eötvös József megbízásából: „Hazai közoktatások egyébféle ágazatai között, kiváló figyelmemet a köznép oktatásának előmozdítására fordítván, szándékom a közvetlenül felügyeletem alatt álló népiskolai tanítók és tanulók számára tervezetemmel egybehangzó, hazai viszonyainkhoz alkalmazott, egyszersmind a pedagógia tudomány mai színvonalán álló tan-, vezér- és kézikönyveket készíttetni."[14] Munkájában leírta a köz- és magántanítók kötelességeit, valamint a részletes tanterveket. 1868-ban készíti el a második, harmadik és negyedik osztályos tankönyveket. A tankönyvek készítésénél Tompa Mihály, Fekete Mihály, Gyulai Pál is segédkezett. A szerkesztendő tankönyvek alkalmazkodtak a megváltozott iskolarendszerhez. Az első osztályos gimnáziumi tankönyvet az elemi és többosztályú népiskolák számára dolgozták át és bővítették ki két kötetre, másik felét pedig hasonlóan átalakítva, a gimnáziumok és reáltanodák egy–négy osztálya számára javasolták. Könyveikre jellemző, hogy magasabb szintű ismereteket adtak, mint a korabeli hasonló műfajú könyvek.

Lássuk példaként az ötödik-hatodik osztályosok számára készült olvasókönyvet.[15] Az említett tankönyv különösen figyelemre méltó mind tartalmát, mind pedig formáját tekintve. Bemutatja a gondos, körültekintő szerzőt, aki a szükséges, hasznos és érdekes ismereteket egy kötetbe szerkeszti. A kis formátumú tankönyv 512 oldalon 244 számozott szövegegységgel készült. Tartalmát tekintve verses (70 db) és prózai művek (172 db) tárháza. Az írások zöme nevelési forrásokban

---

[13] „Gáspár János Toldy Ferenchez írott leveléből (Kolozsvár, május 27.)," in *Gáspár János 1816-1892.*, szerk. Aknay Tibor, (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003), 52.

[14] „Eötvös József Gáspár Jánoshoz írt leveléből. 1868." in *Gáspár János 1816-1892.*, szerk. Aknay Tibor, (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2003), 63-64.

[15] *Magyar Olvasókönyv Népiskolák V. VI. osztálya számára.* Írta és szerkesztette Gáspár János alsó-fehérmegyei tanfelügyelő. A m. kir. vallás-és közoktatásügyi miniszter által koszorúzott pályamű. (Buda: Egyetemi Nyomda, 1877)

gazdag példatár. Már a bevezetőben, Vörösmarty tollából származó jeligével fény derül a szerző szándékára, hogy jó hazafiakat, becsületes, derék, dolgos embereket kíván nevelni hazánknak, mert munkájuk, építő akaratuk által lesz naggyá honunk. „Naggyá csak fiad szent akaratja tehet."[16] – idézi a költőt.

A honépítő munkához a lélek, az akarat nevelésén keresztül visz az út, és ehhez kíván a szerző tankönyvével tevőlegesen hozzájárulni. Miután 5-6.osztályos gyerekekhez szól – igen helyesen –, a mesékkel, regékkel, elbeszélésekkel, példázatokkal, leírásokkal indítja tankönyvét. Az első történet erkölcsi tartalmú, az önzetlen segítségnyújtásról szól. Tanulságai felbecsülhetetlenek. A csikó és anyja című Fáy András állatmese is komoly útmutatóul szolgál. A tanítómese varázslatos nevelési lehetőség a pedagógus kezében. Az egyszerű emberek példája, s az állatmesék tanulságai után magyar és külföldi történelmi egyéniségek, politikusok, írók bemutatásával kíván követendő példaképeket állítani a jövő felnőttei számára. Olvashatunk e fejezetben: Leónidaszról, Nagy Sándorról, Attiláról, Hunyadi Jánosról, Kazinczy Ferencről, Széchenyi Istvánról, Vörösmarty Mihályról és még másokról is. E nevek viselői többségükben a cselekvő hazafiság, hősies helytállás, igaz emberség példaképei, s alkalmasint példaképek az eljövendő századok emberei számára is.

A hazai táj és ember szeretete tükröződik a „Föld- és néprajzi leírások" című fejezetben, amelyek szintén a szerzők hazaszeretetéről árulkodnak. Dicsérhető a fejezet szerkesztésmódja is, hiszen az epikai és lírai alkotások egymás hangulatát és információit erősítve következnek a könyvben. Pl. a Tisza folyóról szóló írás után Petőfi: A Tisza című versét olvashatjuk. Magyarország tájai úgy vonulnak el előttünk, mintha filmen néznénk azokat, máskor meg úgy, hogy szinte magunk is benne élünk a tájban. Álljon itt példaként a következő részlet: „A szép szőke Tisza, Magyarországban eredve, mikor azt el kellene hagynia a Dunába rohan: 'a hazában születik és hal el.' Ott, ahol az erdős Kárpátok az erdélyi főhegyláncz felé sietnek (...) két ágból alakul: egyik a fekete másik a fehér Tisza. (...) Nagy Szőlősnél elhagyja erdős, bérces hazáját s a síkföldre lép. (...) Havasi hazájában a Tisza vize kristálytiszta és sebes, a lapályon szőke, iszapos és lassú."[17] Csak azok tudnak ilyen láttató erővel írni, akik maguk is érzik, átélik a tájak varázsát, akik mélységesen kötődnek a táj, a haza hangulatához, valóságához. E fejezetben az útirajzoktól, az úti leveleken át a költeményekig sokféle írás megtalálható. A tanár kedve szerint válogathat a feltálalt „csemegéből" a tankönyv elején jeligeként idézett Vörösmarty-vers útmutatása alapján.

---

[16] Ibid. 5.

[17] Ibid. 175-178.

[A] részlet mind Gáspár János olvasókönyvében, mind pedig a Kovács Antallal együtt szerkesztett olvasókönyvben megtalálható. Gáspár János és Kovács Antal, *Magyar Olvasó-könyv: elemi és (reál) tanodák gymnasiumok és magán -növendékek használatára* (Kolozsvár: Stein, 1870), 175-178.

A könyv negyedik fejezete a „Természetrajzi és természettani képek" címet viseli. Ez mutatja, hogy a szerző nemcsak az irodalom és a történelem tárgykörébe tartozó témákat gyűjtött csokorba az ifjúság épülésére, hanem a reáltudományokból is bátran merített. A fejezet lapjain megjelenik előttünk a medve, az elefánt, a tigris, a gerle, a keselyű, a kolibri, a hangya stb., és olvashatunk az állatok ösztönéről, a különböző növényekről, majd egy nagyon is gyakorlati tevékenységre próbálja az olvasókat rábírni: „Ültessünk fákat" címmel. Megjelennek a könyv lapjain az ásványok, szól a termőföldről, a cséplőgépről, a földrengésről, a levegőről, a hőmérőről, a villámhárítóról és a villámról is sok más egyéb között.

Az V. fejezet „A háztartás, ipar és forgalom köréből" válogat. A lakásból kiindulva az élelmezés, tisztálkodás és mosáson keresztül eljut az egészségünk ápolásáig, valamint a betegápolásig. E témákban hasznos ismereteket, tanácsokat kap az olvasó. Szól a „Hazai műipar"-ról, a hajózásról és tutajozásról, a könyvnyomtatásról, a papír- és üveggyártásról is. Érdekes, ma is aktuális téma kerül a fejezetbe: „Mire használják fel a hulladékokat?" címmel. Végül „az emberi tevékenység" bemutatásával fejezi be az eszmefuttatást.

A VI. fejezetben „Oktatások, példabeszédek, közmondások" következnek. Már a fejezet címe elárulja, hogy a könyv írója olyan tanácsokat igyekszik az egyes írások segítségével egybegyűjteni, amelyek hasznos útmutatásul szolgálnak a gyerekek számára felnőttkorukra. A továbbiakban bemutatja a „falusi tanodát", tiszteletet kér az öregeknek, szól a babonáról, felemeli szavát az állatkínzás ellen, „életszabályokat" gyűjt össze, a Bibliában is tallóz. Rendkívül hasznos „program" ez. Végül megemlítem még a fejezetből Baróti Szabó Dávid Kifakadás című versét, mely programbeszédnek számít az élhetetlenség, a rossz gazdaságpolitika és a henyeség ellen. Munkára gondolkodásra késztet az írás hazánk és önmagunk javára, s ily módon nevelőerővé válhat.[18]

A VII. fejezet dalokat, énekeket gyűjt csokorba. A tájlírától a családi lírán keresztül a politikai, hazafias líráig bepillantást enged az esztétikai, erkölcsi, eszmei és mindennapi életértékek világába. A nevelési lehetőségek tárháza e fejezet is.

Gáspár János olvasókönyvei erkölcsiségre, hazafiságra neveltek, érzelemgazdagságuknál, értékes tényanyaguknál fogva, a gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve, mintapéldányai voltak a kor olvasókönyv-irodalmának. Szellemisége, törekvései a nagyműveltségű, a korabeli közoktatásügyért felelősséget érző embert mutatják meg számunkra, aki éppen úgy meg tudta pengetni „a lélek húrjait", mint ahogy felelősségteljesen tudott a közoktatásügy korabeli problémáinak megoldásáért tenni.

Dombi Mária Adrienn

[18] Ibid. 403.

SZEMLE

Konferencia a humorról

2007. szeptember 13-án és 14-én került megrendezésre az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kara szervezésében. A konferencia a humor társadalomtudományi megközelítésének lehetőségeit különböző aspektusokból próbálta feltárni. A téma komoly érdeklődést váltott ki a szakemberekből, ezt igazolja a résztvevők és az érdeklődők jelentős száma is. Előadók nemcsak Magyarországról, hanem Horvátországból, Németországból, Romániából és az USA-ból is érkezetek.

A plenáris előadások a humorhoz kapcsolódó tudományos elméleteket és kutatásokat mutatták be. Küllős Imola, az ELTE Folklore Tanszékének docense az 1956-os forradalom humorát elemezte, majd a hagyományos folklóralkotáshoz hasonlította, ezzel kiemelte identitásképző és közösségteremtő erejét. Hidasi Judit, a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar dékánja „Miért nem nevetnek a vicceinken a japánok?" című előadásában az interkulturalitás szemszögéből vizsgálta a humor percepcióját. Riszovannij Mihály, a Berzsenyi Dániel Főiskola Germanisztika Tanszékének docense a nyelvészeti humorkutatás irányzatait tekintette át. Balázs Géza, az ELTE Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszékének képviseletében a nyelvi humoralakzatok és szövegtípusok rendszerezését végezte el, felhívva a figyelmet, hogy minden bizonyos alapkategóriákra vezethető vissza a humorban. Lendvai Endre, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanára a viccet, mint szubdiszkurzust elemezte a társadalmi diszkurzus mellett.

A szekciók sokféle témakört dolgoztak fel. A humort az oktatásban, a viccek és szójátékok témakörét. A különböző típusú szövegekben való szövegalkotást, a humor és folklór kapcsolatát, a humor, a kultúra és a társadalom összefüggéseit. Az interlingvális perspektívák is vizsgálat alá kerültek, végezetül a művészet és reprezentáció és a humor kapcsolódási pontjait is érintették a résztvevők.

Az oktatási szekcióban gyakorlati és elméleti megközelítés is elhangzott. Papp László, a Nyíregyházi Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszék docense a humor oktatásban betöltött szerepét hangsúlyozta. A tanítási folyamat különböző fázisaiban másképp hat a humor alkalmazása a tanítás-tanulás hatékonyságára. Különböző motivációs technikák kerültek bemutatásra, melyek az oktatás fontos és sikeres segédeszközei lehetnek. Az előadás példái a német nyelv oktatására vo-

natkoztak, de a módszerek az adott nyelvnek megfelelő módosításokkal bármely nyelv elsajátításának segítői lehetnek. A tankönyvek és tananyagok mellett tehát a megfelelően kiválasztott munkaformák is szolgálhatnak humorforrásként.

Séra László, a Kodolányi János Főiskola Pszichológia Tanszékének tanára áttekintette a humor kognitív és affektív szempontjaira vonatkozó elméleteket, valamint a legújabb kognitív idegtudományi kutatásokat, amelyek megerősítik: a humor jelensége az inkongruitás feloldásának és érzelmi kifejeződésének neurális rendszereitől függ. A humor szoros kapcsolatban áll olyan jelenségekkel, mint a séma-aktiváció és az emlékezet, valamit a különböző területek közötti összekapcsolások. A nevetés és tanulás tökéletes kombinációjára hívta fel a figyelmet. A legnagyobb hiba az unalom, ennek lehet ellenszere a humor, hiszen egy humoros anyagra jobban odafigyelünk, így jobban is emlékszünk rá. Az előadás a humorhatásnak nevezett jelenséggel, a humor feldolgozásának sajátosságaival és az érzelmi arousal szerepével foglalkozott.

A konferencia felhívta a figyelmet egy egyszerű tény fontosságára, amely Litovkina Anna, a Szervezőbizottság elnökének szavaival élve a legjobban hiányzik Magyarországon. Tehát arra, hogy a humor nélkülözhetetlen a mindennapi életben, így az oktatásban is. Ennek ellenére egyre gyakrabban tűnik el a mosoly az arcokról. Ez ellen is tett az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia, amely remélhetőleg olyan kezdeményezés, amely a jövőben folytatásra talál. Ehhez járul hozzá, hogy a konferencia válogatott anyagai hamarosan nyomtatásban is elérhetőek lesznek az érdeklődők számára.

PÁLFI MELINDA

Varga László, *A pannonhalmi egyházmegye népiskolái a XIX–XX. században* (Budapest: METEM, 2007)

A Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség gondozásában nemrégiben jelent meg Varga László kötete, mely sokéves kutatómunkája eredményeit összegzi.

Hazai neveléstörténet-írásunk sokat foglakozott a Szent Benedek Rend keretében folyó gimnáziumi nevelés és oktatás, valamint a rendi tanárképzés történetével, ugyanakkor a Rend népiskoláinak történetére vonatkozó irodalom, különösen az 1920-1948 közötti évek vonatkozásában, meglehetősen hézagos. Éppen ezért értékes és nagy jelentőségű a szerző munkája, aki átfogó igénnyel elsőként dolgozta fel a pannonhalmi Szent Benedek Rend népiskoláinak történetét a jelzett időszakban, tiszteletre méltó alapossággal, mindeddig ismeretlen elsődleges források – az Egyházmegyei Tanfelügyelői Hivatal iratai – alapján.

Itt kell megjegyeznünk, hogy napjainkban, amikor neveléstörténet-írásunkban eluralkodott a divatos külföldi elméletek, módszerek egyoldalú adaptálása, különösen értékelendő, ha egy szerző azon fáradozik, hogy nemzeti múltunk értékei közül egy feltáratlan szeletet (főként a forrásfeldolgozás, a levéltári dokumentumelemzés módszerével, de a kvalitatív tartalomelemzés és szóbeli interjúk módszerét is felhasználva) a nyilvánosság elé tárjon.

A mű interdiszciplináris jellegéből adódóan nem csupán nevelés- és iskolatörténeti, hanem az egyház- és rendtörténeti szempontból is jelentős munka. A szerző, bár egy szűkebb témát, a pannonhalmi Szent Benedek Rend népiskoláinak történetét dolgozta fel az Egyházmegyei Tanfelügyelői Hivatal iratainak tükrében, mégis, feltárva a téma tágabb társadalom-, művelődés-, és egyháztörténeti dimenzióit, sokoldalú képet rajzol a két világháború közötti Magyarország népiskolaügyéről.

A Pannonhalmi Bencés Főapátsági Levéltár gazdag, de kevéssé kutatott, s még kevésbé feldolgozott népiskolai tárgyú iratanyaggal büszkélkedhet. Az irattár két fő része: a főapáti és az esperesi irattár. A szerző kutatásai során feldolgozta a témához kapcsolódó főapáti és dékáni (esperes – tanfelügyelői) levéltári forrásanyagot. A XIX. század ötvenes éveitől a népiskolákra vonatkozó levéltári anyag folyamatos, tehát alkalmas egyházmegyei szintű következtetések levonására. A feltárt források közül a dékáni iratcsoport, a lelkipásztori gyűlések jegyzőkönyvei, az esperesi je-

lentések, a protokollumok, és a tanügyi témájú iratcsoportok áttekintése, feldolgozása és értékelése képezte kutatásai kiindulópontját. Az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal történetének kutatását és bemutatását az esperesi jelentések, a főapáti, káptalani iratok, illetve a konventgyűlések és a tanítói tanácskozások jegyzőkönyvei és azok mellékletei segítették. A tanítók munkájának megismerését a nevelők személyi adatai, a tantestületi értekezletek jegyzőkönyvei, a tanfelügyelők és a lelkészek minősítései, a tanítók évzáró jelentései és az iskolalátogatási jegyzőkönyvek tették lehetővé. A népiskolák értékeléséről elsősorban a lelkipásztori, az egyházi és királyi tanfelügyelői látogatások jegyzőkönyveiből, valamint statisztikai jelentésekből tájékozódott a szerző.

A katolikus egyház iskolái felállítására és fenntartására történeti alapon szerzett jogosultságot, melyet saját rendeletei és törvényei alapján gyakorolt. Az iskolák alapításával és fenntartásával egyidejűleg kialakult az egyház tanügyigazgatási szervezete, mely nem volt különválasztható – a katolikus vallás államvallás jellege miatt – az állami tanügyigazgatási rendszertől. Az iskolák az egyház és az állam közös igazgatása alá tartoztak, az iskolák irányítása és tanulmányi felügyelete az egyház kezében volt.

Az egymásra épülő iskolarendszer teljes spektrumát átfogó modern, polgári tanügyi szervezet kiépítése Eötvös Józsefnek köszönhető a XIX. század második felében. Az 1868. évi XXXVIII. tc. életre hívta a népiskolai hatóságokat, mely az intézmények első fokú hatósága lett. Eötvös liberális politikájának köszönhető, hogy elismerte az egyházak tanügyi autonómiáját, ami azt jelenti, hogy az egyházak érdekei iskolai ügyekben – kevés kivételtől eltekintve – érvényre jutottak. Így tehát egymás mellett létezhetett és fejlődhetett – békés kompromisszumok keretei között – a polgári és az egyházi tanügyigazgatás a XX. század első felében; mindegyik járta a maga fejlődési útját, a deklarált autonómia tiszteletben tartásával. A párhuzamos fejlődésnek az 1948. évi államosítás vetett véget.

A két világháború közötti korszak katolikus népiskoláinak jelentős része egytanítós, illetve kéttanítós intézmény volt, és az egy tanítóra jutó tanulók száma megközelítette az ötven főt. Ilyen körülmények között a falusi katolikus népiskolák egyre nehezebben tudtak megfelelni a mind magasabb szakmai elvárásoknak. A kultusztárca az állam költségvetéséből 9–11%-kal részesedett, ami nagyarányú fejlesztéseket eredményezett az oktatás területén is. A korszak oktatáspolitikusai „stratégiai ágazatnak" tekintették a népoktatást.

A hitfelekezetek tanfelügyeleti szervezete az illető egyház szervezeti sajátosságaihoz és felépítéséhez igazodott, alkalmazkodott. A katolikus iskolák tanügyigazgatása három szinten valósult meg. Az intézmények felett az egyházi főfelügyelet jogát a megyés főpásztorok gyakorolták. Pannonhalmán a megyés főpásztor a mindenkori főapát, aki általában nem személyesen intézkedett iskolai ügyekben, hanem az egyházmegyei esperes-tanfelügyelő és az iskolalátogatók útján. A tanfelügyelet

és tanügyigazgatás harmadik szintje a helyi egyházközségi iskolaszék, illetve az egyházközségi tanács volt. A szerző kötetében mindhárom szint bemutatásával és értékelésével foglalkozik.

A pannonhalmi egyházi törvények szerint a szerzetesi plébániák ellenőrzését az egyházmegyei esperesek (dékánok) végezték, ugyanakkor a tanítóknak is mindig adtak utasítást. Az esperesi teendőkhöz a tanfelügyelői feladatkört is hozzákapcsolták. Pannonhalmán – az egyházmegye területének mérete miatt – a tanfelügyelői hivatalt mindvégig egy-egy esperes irányította, aki a főtanfelügyelői és a tanfelügyelői jogokat egyaránt gyakorolta. A községekben a lelkipásztori teendőket a főapát által kiküldött bencés szerzetesek végezték, akik többnyire a helyi népiskola igazgatói és az iskolaszék egyházi elnökei is voltak. Az igazgatói címet a néptanítónak ki kellett érdemelnie, a negyvenes években már egyre több néptanító kapott – magas színvonalú pedagógiai és igazgatási munka esetén – igazgatói címet a főapáttól. Komoly szakmai erőssége volt a szerzetesrendnek, hogy a plébánosok a népiskolák közvetlen felügyeletéhez és irányításához szükséges pedagógiai ismeretekkel rendelkeztek. A pannonhalmi egyházmegyében a népoktatás a két világháború között – az iskolaügy modernizációja révén – mind nagyobb szerepet játszott a régió fejlődésében. Az intézményműködtetési rendszer változása, megújulása szerves fejlődés eredménye, mely az értékmegőrzésre, vagyis az eötvösi hagyományokra és a polgári társadalomfejlődésből kiinduló korszerűsítés egyensúlyára épül. A két világháború közötti egyházmegyei népoktatás szervezeti és tartalmi átalakulásában paradigmatikus változások sora érhető tetten, mely az iskolaszerkezet továbbfejlesztését és a lakosság műveltségi szintjének emelését jelentette. A szerző kitér az intézményrendszer szereplőire, akik nélkül az iskolarendszer működése elképzelhetetlen. A falusi néptanító, a plébános és a tanfelügyelő mind-mind a hétköznapok sorsfordító képviselője, és bár legtöbbjük neve nem szerepel neveléstörténeti tankönyvekben, küzdelmes életükkel és áldásos működésükkel rászolgáltak arra, hogy a magyar iskolatörténet jeles képviselőiként tartsuk őket számon. Varga László kötete nekik is emléket állít.

A népiskolák állami felügyeletével foglakozó első fejezet összefoglalja a korszak tanügyigazgatásának jellemzőit, kitér az állam és egyház viszonyának elemzésére a tanügy irányításában. Érdekes képet kapunk a királyi tanfelügyelők és körzeti iskolafelügyelők munkájáról, tevékenységük egymáshoz való viszonyáról.

A második fejezet a katolikus egyház népiskolai tanügyigazgatásának rendszerét mutatja be, a harmadik fejezet pedig részletesen szól a Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegye tanügyirányítási rendszeréről.

A következő fejezet a Pannonhalmi Egyházmegye népiskoláival foglakozik. A 21 népiskola történetét egyenként mutatja be a szerző, sajnos röviden, csak a legfontosabb adatokat közölve.

„Az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal és a népoktatás" címet viselő fő

fejezetből az olvasó megismerheti az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal két világháború közötti történetét, a hivatalt vezető esperesek sokrétű tanügyi tevékenységét. A szerző részletesen elemzi és értékeli az egyházmegyei tanügyigazgatás három kiemelkedő korszakát (1920-1935; 1935–1943; 1943–1948), bemutatja azt a fejlődési folyamatot, melynek során a katolikus népiskolák megyei szintű irányítása és felügyeleti rendszere jelentős átalakuláson ment keresztül, főképpen a korszak országos tanügyi viszonyainak modernizációja következtében. A szerző kutatásai alapján bebizonyosodott, hogy ebben a mintegy három évtizedben megvalósult a szakmai – pedagógiai és igazgatási szempontból független egyházmegyei szintű tanügyi autonómia. Az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal, a hivatalt vezető esperes – tanfelügyelők személye és tevékenysége meghatározta a fejlődés ütemét, jellegét, éppen ezért volt szükség a korszak kiemelkedő tanfelügyelői (Wolmuth József, Kühár Flóris, Faludi Marcellin, és Kövér Lajos) pedagógiai és igazgatási működésének részletes elemzésére. A tanfelügyelők és a jól képzett tanítók tevékenysége nyomán az iskolai munka a korszakban egyre szakszerűbbé és színvonalasabbá vált.

Fontos fejezete a dolgozatnak az egyházmegye tanítói tanácskozásait tárgyaló rész. Az évente megrendezett közgyűléseken olyan témák kerültek tárgyalásra, melyek nagyban hozzájárultak a tanítók szakmai továbbképzéséhez, a felügyeleti munka korszerűsítéséhez.

A záró fejezet a *Pannonhalmi Szemle* gyermekekkel kapcsolatos tanulmányait elemzi. A szerző azt vizsgálja, milyen volt a folyóiratban publikáló szerzőknek a gyermekről vallott felfogása és a gyermekhez való viszonya. Megállapítása szerint a kor tudományos eredményeinek, a különböző reformpedagógiai irányzatoknak, az új pszichológiai felismeréseknek köszönhetően a folyóiratban megjelenik, és határozottan tetten érhető a gyermekkor újszerű értelmezése.

Külön értékként ki kell emelnünk a könyv imponálóan gazdag forrás- és irodalomjegyzékét.

Összefoglalóan elmondható: Varga László a rengeteg adat összegyűjtése, rendszerzése, árnyalt tárgyilagos elemzése révén jelentős, új és eredeti eredményekkel gazdagította a két világháború közötti magyar népiskolai tanügyigazgatás fejlődéséről szóló eddigi ismereteinket. Varga László művének tudományos hozadéka jelentékeny, a mű tetemes hozzájárulás a huszadik századi magyar nevelés-és iskolatörténet, helytörténet, egyháztörténet alaposabb, elmélyültebb megismeréséhez. A történeti anyag feltárásában és interpretálásában a szerző nemcsak nagyfokú kreativitásról, nagyszámú tényező egyidejű átlátásának a képességéről, azaz a komplex rendszerekben való gondolkodás képességéről tett tanúbizonyságot, hanem – különösen az adatok gyűjtése és feldolgozása területén – különleges kitartásról és munkabírásról is.

A hazai neveléstörténet Varga László kötetével újabb értékes alkotással gyarapodott.

FEHÉR KATALIN

Kelemen Elemér, *A tanító a történelem sodrában* (Pécs: Iskolakultúra, 2007)

2007-ben jelent meg Kelemen Elemér A tanító a történelem sodrában című könyve az Iskolakultúra sorozat kiadásában. A szerző az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának nyugalmazott főiskolai tanára, a hazai neveléstörténet és oktatáspolitika kutatásának neves képviselője.

A könyv összegzést nyújt Kelemen Elemér eddigi munkásságából, áttekinti a 19. és 20. századi magyar nevelés- és művelődéstörténetre vonatkozó írásait. A tanulmányokban a történelmi környezet összefüggéseiben kerülnek bemutatásra az oktatáshoz kapcsolódó változások. Azonban nemcsak a múltra koncentrál, gyakorlati megvalósítások lehetőségét is keresi a jelenben és a jövőben. Ehhez hívja segítségül a pedagógusok bemutatását, így pályájukon keresztül szintén fontos tapasztalatokhoz juthatunk.

Az első tanulmány a 19. századi modern tanítótársadalom kialakulását követi végig a pedagógus szakma kezdetétől, tehát a felvilágosult abszolutizmustól indulva. Végigtekinti a problémákat, szabályozásokat, valamint a megoldási kísérletek gyakorlati megvalósulásait is. Az egyes változásokat a tanítóképzésen és a tanterveken keresztül mutatja be viták és eltérő álláspontok körvonalazásával. A modern tömegoktatást megtestesítő népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola különbségei szükségképpen a hierarchizálódó pedagógusképzéshez vezettek, mely főként a gyakorlati képzés dominanciájában kap hangsúlyt. A szerző rámutat, hogy ez erős korlátja a későbbi korszerűsítési és közelítési törekvéseknek, így a különbségek napjainkig is fennmaradhattak.

A néptanítók helyzetét a polgári átalakulás időszakában Somogy megyei adatok segítségével illusztrálja. A tanítóhiány szükségessé tette új tanítóképzők létesítését. A tanulmány foglalkozik az életkörülmények, a társadalmi elszigetelődés, a nyugdíj- és a fokozódó követelményrendszer kérdésével. Majd a Somogy megyei tanítóképzést ismerhetjük meg egészen, az ún. „képzés nélküli korszaktól" a csurgói tanítóképző történetéig.

Hangsúlyozza, hogy a tanító a „nemzeti közművelésnek, a hazai modernizációnak egyik – fokozatosan felértékelődő – kulcsfigurájává, közvetlen társadalmi környezetének befolyásoló, alakító tényezőjévé vált". Egy olyan sajátos pedagógusmodellt jelent, amely alapvetően különbözik a „tanármodelltől". A népoktatás és a tanítóképzés összekapcsolódását és folyamatos egymásra hatását fejti ki. A tanítóképzés egyrészt hazai történeti tapasztalatokból építkezik, de a nemzetközi hatásról sem szabad megfeledkeznünk, mely szintén dinamizáló tényező. Majd a jelen rendszer tartalmi és módszertani vizsgálatát végzi el, körüljárva az aktuális problémákat.

A tanító- és óvóképzésünk fejlődését szintén a történelmi változások sodrában mutatja be. Végigkíséri a változásokat az egyes szakmai fórumokon keresztül, a kongresszusokon megkez-

dett munka és a törvényi rendelkezések alapján. Bemutatja a tanítóképzést érintő ún. modellkísérleteket, valamint az óvó- és tanítóképzés integrálását célzó kezdeményezéseket, mint a Zsolnai-féle tanítóképzési program kidolgozását. A rendszerváltozással járó újdonságok után a jelen két nagy kihívása kerül elemzésre: a kreditrendszer bevezetése és az ún. bolognai folyamat.

A tanulmányok célja a múltból való építkezés, a szerző olyan példákat állít elénk, amelyeknek követése és megismerése napjaink megtisztelő és fontos feladata. A tanítóképzés fordulópontjaival szorosan összefonódik a Budai Tanítóképző története, melyben megtalálhatjuk a tanító- és óvóképzés 21. századi perspektíváját: az egyetemi szintű képzést. Megismerhetjük Gyertyánffy István, a budai tanítóképezde és a Paedagogium vezetőjének életét és munkásságát. Valamint a 19. század második felének protestáns iskolaügyi szakembereinek jelentőségét Kiss Áron, a „tanítók tanítója" tevékenységének alapján.

A tanítással hivatásszerűen foglalkozó értelmiségi réteg szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és a közös fellépésig. Majd ebbe a folyamatba központi és állami rendelkezések is bekapcsolódtak. A tanulmányok végigkísérik a pedagógusszervezetek és – mozgalmak alakulását egészen a 18. század végétől, amikor a papság állt a templom és az iskola irányításának élén. A 19. század folyamán még hiányzott a társadalmi és politikai tudatosság, így a szélesebb körű összefogás is. Ezt követően a politikával való szoros összefonódás figyelhető meg. A polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus hatására döntő szerepet vállaltak a 1918-as és 1919-es forradalmak közoktatás-politikai programjában. Az átalakulások szintén egy konkrét példán, a Somogy megyei tanítómozgalom kezdetein kerülnek bemutatásra. A Magyarországi Tanítók Szakszervezetének politikai szerepvállalása következtében a forradalmakkal együtt a demokratikus közoktatás és a pedagógiai reform is súlyos vereséget szenvedett. Az ezt követő megtorló intézkedések nagy arányban érintették a tanítótársadalmat. Azonban a század közepén a társadalmi felemelkedésnek köszönhetően a pedagógustársadalom újból visszatért a politikai közéletbe. Így az oktatás nem kerülhette ki a politika és a történelem viharait. Az államosítás világában bekövetkezett a szakszervezet tudatos lejáratása, pártállami kisajátítása, ily módon a politikai hatalom eszközévé vált. Ennek napjainkig tartó súlyos következményeivel ma sem könnyű szembenézni.

A befejező tanulmány a nevelésügyi kongresszusok történetét tárja elénk, ezzel az utolsó másfél évszázad magyar neveléstörténetének sajátos metszetét adja. Az egyes kongresszusok koronként eltérő oktatáspolitikai és pedagógiai céllal rendelkeztek, azonban mindegyik saját korának kiemelkedő eseménye volt.

A szerző nem törekszik közvetlen tanulságok levonására, de úgy véli, sok fontos következtetésre adhat lehetőséget az áttekintés. A mai kor pedagógusa számára érdekes és hasznos tapasztalatokat nyújt a tanulmánykötet, hiszen

elengedhetetlen ismernünk pedagógiai kultúránk történetét és hagyományait, hogy a jelenben ezekből az ismeretekből hasznosan tudjunk építkezni.

PÁLFI MELINDA

Dr. Nagy Andor József, *Médiaandragógia – A médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában* (Budapest: Urbis Kiadó, 2005)

Nagy Andor József könyve összefoglalja a médiának a felnőttekre gyakorolt hatását, ezt a napjainkban oly fontos és sokakat érdeklő témát. Olyan olvasók számára is szívesen ajánljuk a könyvet, akiknek még az andragógia fogalma sem teljesen tiszta, mert a szerző nagyon pontosan, az alapoktól indulva próbálja minden érdeklődő számára világossá tenni a tárgyalt problémakört.

A könyvre jól megszerkesztett, tematikus felépítés jellemző. Nyolc fő fejezetből áll, ezen belül vannak alfejezetek, melyek bővebb tájékoztatást nyújtanak az egyes témákon beül. Ezen kívül mellékletként rendkívül érdekes részleteket tartalmaz a könyv az Eszterházy Károly Főiskola és a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola hallgatóinak a média és a felnőttek kapcsolatáról készített interjúiból.

„Korunk a média százada", vallja a szerző. Az első fejezetből átfogó képet kaphat az olvasó korunk audiovizuális társadalmáról. Arról, hogy napjainkban a „hatalom a vetített képeké". A kérdés csak az, hogy mire használjuk ezt a hatalmat. A média pozitív, illetve negatív felhasználási módjainak közvetítését a szerző végig szem előtt tartja. Bemutatja a különböző kártékony jelenségeket, amiket a médiumok okoznak/okozhatnak, másrészről felhívja a figyelmét az olvasónak arra is, hogyan lehetne ezeket az eszközöket a nevelés, oktatás szolgálatába állítani.

A második fejezet a „A média – andragógia médiaandragógia" címet viseli. Itt értelmezi azokat az alapvető fogalmakat, melyeket F. Pöggeler, és Eugénia Karz vezetett be a nemzetközi szakirodalomba.

A harmadik fejezet „A személyiségalakulás, -alakítás permanenciája" címet viseli. Igaz hogy a személyiségfejlődés elsősorban gyermek- és ifjúkorban megy végbe, ám a fejezet rávilágít arra, hogy az ember élete végéig képes tanulni, sőt mi több, nevelhető. Így jutunk el az antropagógia tudományához, melynek három fő részterülete a pedagógia (gyermeknevelés), az andragógia (felnőttnevelés) illetve a gerontagógia (idősekkel való foglalkozás).

„A felnőttek életkori sajátosságairól, jellemző vonásairól" című negyedik fejezet pontokba szedve gyűjti össze azokat a kompetenciákat, melyek megkülönböztetik egymástól a felnőtteket és a gyermekeket. Itt hangsúlyozandó, hogy nem az életkorbeli különbséget tartjuk a legfőbb eltérésnek. Ezek a különbözőségek támasztják alá azt az elvet, melyet a szerző a könyv eleje óta folyamatosan hangsúlyoz, hogy szükség van a felnőttek művelésére, de a módszerek nem lehetnek azonosak.

A médiumok és a felnőtt lét mindennapi kapcsolatát tárja fel ebben az ötödik fejezetben a szerző. A hatodik fejezet az értékteremtésről, értékközvetítésről szól. A szerző szerint a médiaandragógia szempontjából a legfontosabbnak tekintett témák az értékteremtés, és ezek közvetítése és alkalmazása. A média, mely a legtöbb felnőtt számára elérhető, alapvető befolyásolásra nem képes, vallja a szerző, de arra igen, hogy alapvető értékeket, és véleményeket felerősítsen.

A hetedik fejezet címe: „A legfontosabbnak vélt értékek a média és a felnőtt személyiségek alakulásában, alakításában". Ennek a fejezetnek több alfejezete is van, ebből egyet szeretnék kiemelni, ennek címe: „A média értelemfejlesztő, műveltségnövelő funkciója". Itt arról ír a szerző, hogy a műveltség mindennel összefügg. Ez így volt régen és így van napjainkban is. A televíziónak és a technikának olyan vívmányai vannak, melyet nemcsak szórakoztatási, hanem oktatási célra is lehet (kell) használni. Gondoljunk csak CD-ROM-okra vagy az oktatóvideókra, vagy a sok klasszikus filmre, amik irodalmi alkotásokból születtek.

A médiaandragógia legjelentősebb előrelépése a Mindenki Iskolája c. műsor volt. Ezt követte a Mindentudás Egyeteme, illetve az Értékek Akadémiája c. sorozat. De gondolhatunk a kereskedelmi csatornák által műsorra tűzött kvízműsorokra, mely kérdéseire az otthon ülő akaratlanul is válaszol.

A nyolcadik fejezet: „A Janus-arcú média, mint a vélt és valós problémák forrása" címet viseli, és elsősorban a média által generált negatív jelenségekkel foglalkozik. A fejezet foglalkozik a médiumok által kialakított családsztereotípiákkal, az erőszakkal, kábítószerrel, a reklámok céljaival, hatásaival, valamint az internet káros elemeivel. A szerző a különböző alfejezetekben megismerteti az olvasót a különböző témákhoz kapcsolódó elméleti álláspontokkal is. Dr. Nagy Andor József nemcsak az elítélendő elemeket veszi sorra, hanem arra is válaszol, miért élünk mégis a különböző médiákkal, „vezetékes drogokkal", ezáltal is közelebb viszi az olvasókat a problémához.

A könyv jól összefoglalja, alátámasztja, sőt megerősíti a médiaandragógia megállapításait. A mindennapokból vett példák, a definíciók elemi szinten történő tisztázása a művet élvezetessé teszi azon olvasók számára is, akik kevésbé vagy egyáltalán nem járatosak az andragógia tudományában. Ezenkívül foglalkozik azokkal az elméletekkel, gondolatokkal, melyek negatív vagy pozitív képet festenek a média mindennapi felhasználásáról. A nemzetközi szakirodalom jeles szerzőitől származó gondolatok sokszínűvé, ugyanakkor tudományos igényűvé teszik a könyvet. Az egész művet végigkíséri az az alapgondolat, melyet a szerző a könyv elején leír, és amely folyamatos megerősítést kap az olvasás folyamán: ne tévézzünk, hanem válogassunk a tévéműsorok között, erre neveljék az iskolában a tanárok a gyermekeket, és ez legyen az andragógusok legfőbb szempontja is a felnőttoktatás során.

FÖLDI BARBARA–ABONYI DÁVID

E számunk szerzői:

Abonyi Dávid, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Arapovics Mária, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Balázsovics Mónika, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; Dombi Mária Adrienn, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar; Fehér Katalin, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Földi Barbara, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; József István, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Kontra József, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Kovács Zsuzsa, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Lázárné Szanádi Csilla, Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar; Macejková Yvetta, Konstantin Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara, Nyitra; Pálfi Melinda, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; Sebestyénné Kruciho Ilona, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Szilvási Zsuzsanna, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar; Tókos Katalin, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Viczay Ildikó, Konstantin Egyetem, Közép Európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

600 Ft